notiser och
rapporter från

PEDAGOGISK-
PSYKOLOGISKA
INSTITUTIONEN

LÄRARHÖGSKOLAN
FACK, 200 45 MALMÖ 23

# pedagogisk-psykologiska problem

Frost, G.:

SIMULERING AV INTERPERSONELLA RELATIONER I LÄRARUTBILDNINGEN: EN VIDAREUTVECKLING AV SIR

Nr 293 Juni 1976

SIMULERING AV INTERPERSONELLA RELATIONER I LÄRARUTBILDNINGEN: EN VIDAREUTVECKLING AV SIR

Gunlög Frost

Frost, G. Simulering av interpersonella relationer i lärarutbildningen: En vidareutveckling av SIR. /Simulation of interpersonal relations in teacher training: A further development of SIR./ Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 293, 1976.

Rapporten beskriver utvecklingen av en interaktiv, i beteendevetenskapliga teorier förankrad beteendesimulator. Den bygger på ett samspel mellan lärarbeteenden och videobandade elevreaktioner.

Efter en redovisning av ett antal undersökningar kring simulering i lärarutbildning beskrivs kort utvecklingen av en simulator (SIR). En detaljerad redogörelse för en utvidgning och revidering av SIR ges. Denna version har prövats på ett mindre antal lärarkandidater. Utprövningsresultaten och reaktionerna på simulatorn redovisas.

Nyckelord: Simulering, lärarutbildning, personlighetsutveckling, beteendemönster, beteendeförändring.

INNEHÅLL

sid

# 1. INLEDNING

Denna rapport beskriver det fortsatta arbetet med utvecklandet av en interaktiv beteendesimulator. Först redovisas ett antal undersökningar om simulering i lärarutbildning. Därefter ges en kort orientering om tillkomsten av en första preliminär simulator SIR 1 (simulering av interpersonella relationer). En utförligare beskrivning av den nya simulatorn SIR 3, som är en utökning och revidering av SIR 1, ges. SIR 2, som avviker från SIR 1 vad gäller uppbyggnad och funktion finns redovisad i Frost, 1975. Slutligen redovisas en utprövning av SIR 3.

I rapporten, som ska ses som en fortsättning på tidigare redovisat material (Frost, 1975), behandlas vissa punkter som i större eller mindre utsträckning tidigare beskrivits men som synes nödvändiga att ta upp i ursprunglig eller reviderad form.

## 2. SIMULERING I LÄRARUTBILDNINGEN

Under senare år har man alltmer fått upp ögonen för hur stor betydelse lärarens förmåga att interagera med eleverna har för hur undervisningen "lyckas". Man har i forskning inte kunnat hitta något lärarbeteende som kan sägas vara det bästa för undervisning, utan det tycks i stället vara så att flexibiliteten i interaktionen med eleverna och förmågan att bygga upp ett önskat undervisningsbeteende är det som är avgörande (Bierschenk, 1974, s 13).

På senaste år har stor uppmärksamhet inom lärarutbildningsområdet (Hughes and Traill, 1975, s 113) lagts på problemet

"how best to provide experience which will assist student teachers to develop insights into the complex tasks which confront classroom teachers"

Man vill i lärarutbildningen få "theoretical and practical aspects into closer inter-relationship",

något som i allmänhet inte är tillgodosett i utbildningen, där lärarkandidaterna (lkk) oftast bara lämnas med en förvirrad aning om de teorier, som ligger till grund för de interaktioner som inträffar i klassrum. Lkk ställs i sin undervisning många gånger inför situationer som de inte har någon träning på och inte klarar av. De saknar tidigare erfarenhet av beslutsfattande i sådana situationer, som på ett eller annat sätt kan jämföras med dem som uppträder i klassrummet (Hughes and Traill, 1975, s 113).

Hur skall utbildningen läggas upp för att lkk skall kunna utveckla ett flexibelt beteende vid interaktion i klassrummet, och hur skall man kunna få lkk att se sambandet mellan teori och praktik?

Olika former av simulering att användas i lärarutbildningen har utarbetats. Simulering har i Twelker (1970, s 1) definierats som ett medel som gör det möjligt för lkk att uppleva saker, som de annars inte skulle kunna föreställa sig; ett medel att träna färdigheten på ett lugnt och inte generande sätt; ett medel genom vilket lkk kanske till och med får insikt i problem. En annan definition säger att simulering är en vald representation av en verklig situation eller en reproduktion av en social eller fysisk omgivning (Rogers, 1972, s 13). Simulering försätter lk i ett aktivt deltagande i en situation som är en avbild av verkligheten. Problemet som tas upp vid simulering involverar vanligen lk i en beslutssituation som uppmuntrar denne att tänka på och handla efter den speciella strategi han följer för att lösa problemet (Hughes and Traill, 1975, s 114). De fördelar som man kan få genom erfarenheter vid simulering anser Cruickshank (1972, s 18) vara (1) att man kan samla data om hur individer uppträder vid vissa verklighetsnära situationer; (2) att bestämma om lkk kan använda de principer, lagar och fakta, som de lärt sig, på verklighetsnära situationer; (3) att betinga lkk till att bete sig på ett visst sätt; (4) att ge lkk möjlighet till erfarenheter som de vanligtvis inte kan få genom träningsprogram, t ex att

engagera sig i och lösa problem som de möter i verkligheten; (5) att låta lkk träffa på utvalda, förenklade och kontrollerade delar av verkligheten i stället för att försöka ge sig på och förstå allt på en gång; (6) att låta lkk ta itu med potentiellt farliga och skrämmande situationer utan oro och nervositet; (7) att lkk involveras mer intellektuellt och emotionellt än i de flesta andra former av instruktioner.

De fördelar som Cruickshank tar upp har uppmärksammats av människor som sysslar med träningsprogram för militärträning, flygträning, bilkörning, jordbruksdrift, yrkesrådgivning till ungdomar och affärsadministratörer. Inom lärarutbildningen har olika typer av simulerade aktiviteter utvecklats såsom rollspel, microteaching, fallstudier, games och simulerade klassrumsaktiviteter.

Dussault (1970) påpekar att det finns ett stort gap mellan avsedda och verkliga resultat i lärarutbildningen, och att 'forskningsbevisen' är mycket begränsade till sin natur. Situationen har markant förändrats under senare år p g a att teoriutvecklingen har gjort effektiva och informativa forskningsundersökningar möjliga. Peck och Tucker identifierade, enligt Dussault, vid en analys av det som forskningen bidragit med, ett antal 'tema' som föreföll betydelsefulla. (1) Ett "system approach" till lärarutbildning, ofta kallat "instructional design". Denna inkluderar tre specialfall: träning av lärare i interaktionsanalys, micro-teaching och beteendemodifikation; (2) lärarutbildare skall praktisera det de förkunnar; (3) direkt involvering i rollen som skall läras eller nära approximationer såsom klassrumssimuleringsaktiviteter gör det önskade lärarbeteendet mer effektivt än avlägsna och abstrakta erfarenheter; (4) det är möjligt att få fram ett mer självinitierat, självstyrt och effektivt inlärningsbeteende hos lärarna och genom detta överfört till eleverna.

The School of Teacher Education, Canberra College of Advanced Education har inkluderat simulering i sitt lärarträningsprogram av följande orsaker (se Hughes & Traill, 1975):

1. En lärare kan arbeta på ett effektivare sätt i ett klassrum om han har möjlighet att välja ett lärarbeteende från en stor repertoar av beslutsfattningsprocedurer.

2. Simulering av klassrumshändelser gör det möjligt för lkk att försöka välja lärarbeteenden i icke skrämmande situationer, och gör det möjligt för kandidaten att lära sig beteenden i understödjande miljö. Detta sågs som speciellt betydelsefullt för lkk som saknade självförtroende eller som befann sig i undervisningssituationer som bara gav begränsade möjligheter för dem att utveckla en stor mängd lärarbeteenden.

3. Simulerade aktiviteter sågs som medel att göra teorierna bakom undervisningssätten mer relevanta vid praktiskt utförande. De sågs som en integrerande faktor mellan teoretiska och praktiska komponenter i programmet. Lkk kunde applicera abstrakta teorier på praktiska situationer.

4. Simuleringssituationer gjorde det möjligt för lkk att fatta beslut och observera utfallet i en mindre komplex och kritisk miljö än klassrummet, där det oftast inte var möjligt att pröva alternativa beslut.

5. Ett simulerat klassrum gör att lkk får en klarare insikt i skolelevernas roll i klassrumssituationer, speciellt genom användandet av rollspel och "game"-situationer.

6. Feedback-processen sågs som en viktig del vid utvecklandet av lärarens kompetens. Undervisningssituationer i laboratorium, speciellt med användande av sådana objektiva feedback-data som dem som ges vid användning av videotape, ger en omedelbar informationsflod tillbaka till lkk.

7. Det verkar som om simuleringsprocesser kan användas för att ge värdefulla möjligheter för lkk till självförståelse och personlig utveckling.

På The School of Teacher Education i Canberra anser man att simulering skall ses som ett komplement till fältarbete. Genom simulering försöker man uppnå mål som man annars inte p g a dess natur kan nå i klassrummet.

Olika typer av simulering har prövats i lärarutbildningen. Microteaching är en förminskad undervisningssituation vad beträffar elevantal, stoff och tid, i vilken en lk får undervisa. Ofta spelas situationen in för att möjliggöra senare självkonfrontation för lk och analys (Bierschenk, 1972).

Simulatortest där simulerade lärar-elevrelationer videobandats gör det möjligt för lkk att träna på situationer som de senare kan möta i sin undervisning (Bjerstedt, 1968).

Rollspel där vissa lkk spelar elever, med förutbestämda beteenderepertoarer, och en lk undervisar har visat sig vara till nytta då spelet videobandats och återspelats för den agerande gruppen för diskussion och genomgång.

"In basket"-aktiviteter, där lkk utnyttjar brev från föräldrar och myndigheter, ger möjlighet till diskussion av vad som kan anses vara lämpliga beslut och svar.

Fallstudier där information om en speciell situation ges till lkk som får tala om vilka beslut de vill göra har använts av Bjerstedt (1968), som i samband med det tidigare nämnda videobandade simulatortestet gav en motsvarande skriftlig version. Den videobandade versionen upplevdes av 82 % och den

skriftliga av 66 % (n = 166) som "mera meningsfull" än flertalet övriga test (Bjerstedt, 1968, s 22).

Det betonas alltmer inom lärarutbildningen vikten av att läraren kan interagera i klassen, att han på ett flexibelt sätt kan tackla de problem som han möter. Hur väl läraren 'lyckas' i sin undervisning beror i hög grad på hur flexibel han är i sin kontakt med eleverna och hur väl han kan utveckla ett önskat undervisningsbeteende. Läraren måste tränas i att klara olika klassituationer och bli medveten om sina egna handlingar, och om hur elever reagerar på dessa. Den flexibelt handlande läraren har vissa mer eller mindre medvetna hypoteser, i enlighet med vilka han utformar en för situationen lämplig beteendestrategi. Resultatet av beteendet testas sedan mot hypotesen, varvid läraren, om resultatet inte överensstämmer med denna, ändrar beteendet eller strategin (Bierschenk, 1974, s 1).

I en beteendesimulator med TV-inspelade lärar-elevsituationer har lk möjlighet att fatta åtgärdsbeslut i en 'ofarlig' miljö. Om beteendesimulatorn görs interaktiv, dvs elevreaktioner spelas in och visas som konsekvenser på lk förslag, kan denne se resultatet av sitt beslut. Man kan genom att videobanda lk och simulatorn låta denne i efterhand bedöma sina val och själv avgöra lämpligheten i dessa.

Lkk får sällan i sin undervisning möjlighet att se sambandet mellan undervisningsteorier och praktiskt utförande. De förstår inte varför de skall läsa om en mängd teorier, som de inte anser sig ha någon nytta av. I en interaktiv simulator, som bygger på olika beteendevetenskapliga teorier, kan man studera lkk strategier - deras sätt att arbeta med klassituationer. Man kan anta att vissa lkk följer en viss teori och att andra växlar mellan teorierna; att vissa lkk stereotypt tar sig an problemen medan andra flexibelt tacklar dessa. Genom videobandning kan en lk efteråt gå igenom sitt handlande och själv se att hans åtgärder eventuellt följt vissa mönster - är exempel på någon/några teorier. Lk handlar kanske inte, fastän han tror det, teorilöst.

## 3. UTVECKLING AV EN SIMULATOR

Under en specialkurs i forskarutbildningen i pedagogik ht-74 gjordes ett försök att utarbeta en i beteendevetenskapliga teorier förankrad simulator. Simulatorn tänktes uppbyggd som ett samspel mellan lärarbeteenden och videobandade elevreaktioner på ett sådant sätt att en försöksperson (fp), efter att ha sett en lärar-elevsituation på TV, fick ge sitt handlingsförslag och därefter se konsekvensen av det i TV-rutan.

Med utgångspunkt i en händelse som inträffat i verkligheten utformade lektor Hans Arte skriftligen en lärar-elevsituation, som gavs till 82 lkk på mellanstadiet (M 4). De fick skriva ner hur de skulle handlat i situationen om de varit läraren (se bil 1). Lkk förslag systematiserades av deltagarna i specialkursen i tre grupper - de som byggde på associationsprincipen, de som kunde hänföras till relationsprincipen och de som byggde på organisationsprincipen (för närmare beskrivning se Bierschenk, 1976; Frost, 1975).

Utifrån de förslag som lkk i M 4 givit byggdes en beteendesimulator (SIR 1) upp. Korridorsituationen, som givits lkk, bedömdes som lämplig initialscen. Tre olika handlingssekvenser, som byggde på associationsprincipen, relationsprincipen och organisationsprincipen utformades utifrån denna. Alla sekvenserna konstruerades med tanken att de var lika "riktiga" och att de alla gick mot en positiv utveckling. De ledde inte till något slutmål, utan fick ses som etapper på vägen mot detta.

## 4. UPPBYGGNAD AV SIR

Simulatorn inleds med att en fp får läsa en instruktion (bil 2) och därefter en kort bakgrundsinformation (bil 2 B 1). Fp får därefter på TV se initialscenen - korridorsituationen med mötet läraren, eleven, modern, där eleven inte vågar stanna ensam kvar i klassen (se sid 14). Fp får muntligen tala om vad han skulle göra i situationen. Hans förslag klassificeras av experimentatorn. Klassificeringen sker i enlighet med de tidigare nämnda principerna: associations-, relations- och organisationsprinciperna. Konsekvensen av fp val visas därefter i TV-rutan. Konsekvensen slutar med ett nytt problem och fp får ånyo tala om hur han vill handla. Handlingsvalet klassificeras och dess konsekvens visas.

Till den första versionen av simulatorn, som finns beskriven i Frost, 1975, hade fem stimulus-respons, åtta gestaltpsykologiskt och fem organisationspsykologiskt förankrade konsekvenser spelats in. Sju reservkonsekvenser hade konstruerats (fyra videobandade konsekvenser och tre på ljudband inspelade uppmaningar). Dessa skulle bl a användas när fp förslag var tvetydiga eller för omfattande.

Den andra utökade och omarbetade versionen av simulatorn har tolv scener som bygger på associationsprincipen, femton som hör till relationsprincipen och fjorton scener som kan inlemmas i organisationsprincipen. Sju bandinspelade kommentarer och uppmaningar har gjorts. Fyra 'ospecificerade' scener finns inspelade samt fjorton extrascener, som i huvudsak består av scener som använts i den tidigare versionen av SIR, finn tillgängliga.

Simulatorn, som har konsekvenserna lagda på videokassetter, gör det möjligt för fp att konsekvent följa en viss teori, att byta teori eller att

hoppa mellan teorierna. I konsekvenserna finns ledtrådar inbakade som gör att fp, om han har en viss inriktning, kan uppmärksamma dessa och utnyttja dem för vidare val.

Läraren i de TV-inspelade scenerna skymtar bara i rutan (ena armen syns) för att minska fp's identifikation med honom. Att helt eliminera läraren i bild och bara höra hans röst bedömdes olämpligt, då det ansågs kunna skapa osäkerhet och irritation hos åskådarna. De konsekvenser som spelades in diskuterades och utformades av läraren och klassen som deltog i inspelningen, för att bli så naturliga som möjligt. De flesta konsekvenserna är mycket korta. Fp kommer in mitt i en situation och denna bryts efter några ögonblick, varvid fp får redogöra för sin reaktion - hur han vill handla. Några konsekvenser, kuratorsamtalet, hembesöket och grupparbetena,visas under en längre tid, då ju dessa även i en verklig situation är mer tidskrävande.

## 5. KORT PRESENTATION AV DE TRE GRUNDLÄGGANDE PRINCIPERNA - ASSOCIATIONSPRINCIPEN, RELATIONSPRINCIPEN OCH ORGANISATIONSPRINCIPEN

Assosiationsprincipen ligger till grund för stimulus-responsteorin som betonar sambandet mellan två händelser: om A inträffar så följer B (A⟶B) (Bierschenk, 1976, s 16). En individ "formas" genom att önskade reaktioner belönas och oönskade nonchaleras eller bestraffas. Genom att förstärka beteenden, som utgör små delar av det önskvärda uppförandet, försöker man successivt nå det uppställda målet. Det är väsentligt att individen inte får negativa upplevelser i samband med träning, eftersom han då p g a det nära sambandet i tid, beröringsassociation, kommer att se negativt på träningen - kontiguitetsprincipen ( Deese, 1957; Skinner, 1965).

I undervisningssituationer eftersträvar man ett positivt arbetsklimat, där man får chans att belöna elevens positiva insatser och försöker undvika eller förebygga bakslag och negativa upplevelser.

Relationsprincipen ligger till grund för gestaltpsykologiskt tänkande. Man anser där att varje individ har en a priori bestämd struktur som utvecklas genom mognad. Inlärning och träning påverkar inte denna struktur på annat sätt än att de vid rätt tillfälle kan hjälpa till att "utlösa" ett beteende som nått en tillräcklig grad av mognad för att kunna upptas av individen. Individens kognition betraktas som en kontinuerlig reorganisering av det perceptuella fältet genom att inadekvata gestalter byts ut mot mer adekvata.
På så sätt är den allmänna kognitiva utvecklingen ett resultat av ingenting annat än individens interna mognad som är riktad mot den bästa gestalten (Bierschenk, 1976, s 19).

I behandlingssituationer försöker man genom konfrontation (orosprovocerande träning) i här- och nusituationen, få individen att komma till insikt - få en "aha"upplevelse. I utbildningssammanhang kan läraren hjälpa en elev genom att göra honom uppmärksam på företeelser, som har betydelse för dennes förståelse av sig själv och situationen. Han vill uppnå att eleven abstraherar och integrerar sina abstraktioner, dvs avslutar oavslutade situationer (Litt, 1975, ss 54-55).

Organisationsprincipen ligger till grund för organisations- och socialpsykologiska teorier samt för teorin om allmänna system, som betonar interaktionen mellan individ och omgivning - information, styrning och kontroll är nyckelord.

Individens kognitiva utveckling sker genom kontinuerliga generaliseringar. Reorganiseringen av individens referensram betraktas som en korrigering av tidigare etablerade kognitiva strukturer. Kontrollen baseras alltid på hypoteser som accepteras eller förkastas (Bierschenk, 1976, s. 20)

En kontinuerlig interaktion mellan individ och omgivning sker. Tidigare erfarenheter har även betydelse för individens upptagande av information och hans reaktioner på denna.

I en undervisningssituation försöker man, genom att utnyttja omgivningen (klassrummet, eleverna), skapa olika förutsättningar (bänkgrupperingar, grupparbeten) för att hos en individ kunna locka fram beteenden, som denne kan observera och bedöma om han vill ha kvar eller förändra.

## 6. BESKRIVNING OCH TEORETISK FÖRANKRING AV SCENERNA I SIR

I det följande presenteras en utökad version av SIR 1. Nya scener har konstruerats och vissa äldre reviderats. Till varje TV-inspelad konsekvens finns ett 'tänkt' handlingsförslag, som varit till hjälp vid konstruktionen för att ge sekvenserna en logisk följd.

De tre principerna - associations- relations- och organisationsprincipen - som utgör grundstommen i simulatorn, har vardera 12-15 scener knutna till sig. Varje scen har inlemmats i den princip som den tydligast utgör exempel på.

Fp är inte bundna till att hålla sig till en viss princip, utan kan flexibelt röra sig mellan och i sekvenserna.

I figurerna 1-3 ges för varje princip en uppställning av de scener, som kan sägas utgöra exempel på dessa. En möjlig sekvens att följa i arbetet med simulatorn visas. Scensekvensen delar sig i två grenar där den ena har scener i vilka modern medverkar, medan den andra tar upp sådana som visar G ensam bland klasskamraterna. Uppdelningen har skett för att

fp i arbetet med simulatorn fritt ska kunna välja att ha modern med i klassrummet eller inte.

För att beskriva tankarna kring konstruktionen redovisas både tänkta handlingsförslag, TV-inspelade sekvenser och förankringar i olika teorier.

Scenerna har numrerats. De har först ett nummer som använts vid den tidigare utprövningen av scenerna. Eftersom revideringar skett i SIR kommer dessa nummer inte i ordning, men redovisas här av rent praktiska skäl. Inom parentes förekommer ett längre nummer, där första siffran står för princip (associations - 1, relations - 2, organisations - 3), andra och tredje siffran anger den tänkta handlingsföljden i respektive sekvens (01-99). Sista siffran anger om modern är med i scenen eller inte (modern är borta 1, modern är med 2). Scener där G och hans moder separeras har ännu inte givits de nya löpande numren, eftersom de sannolikt i högre grad än övriga scener kommer att användas i varierande sammanhang vid lkk arbete i simulatorn.

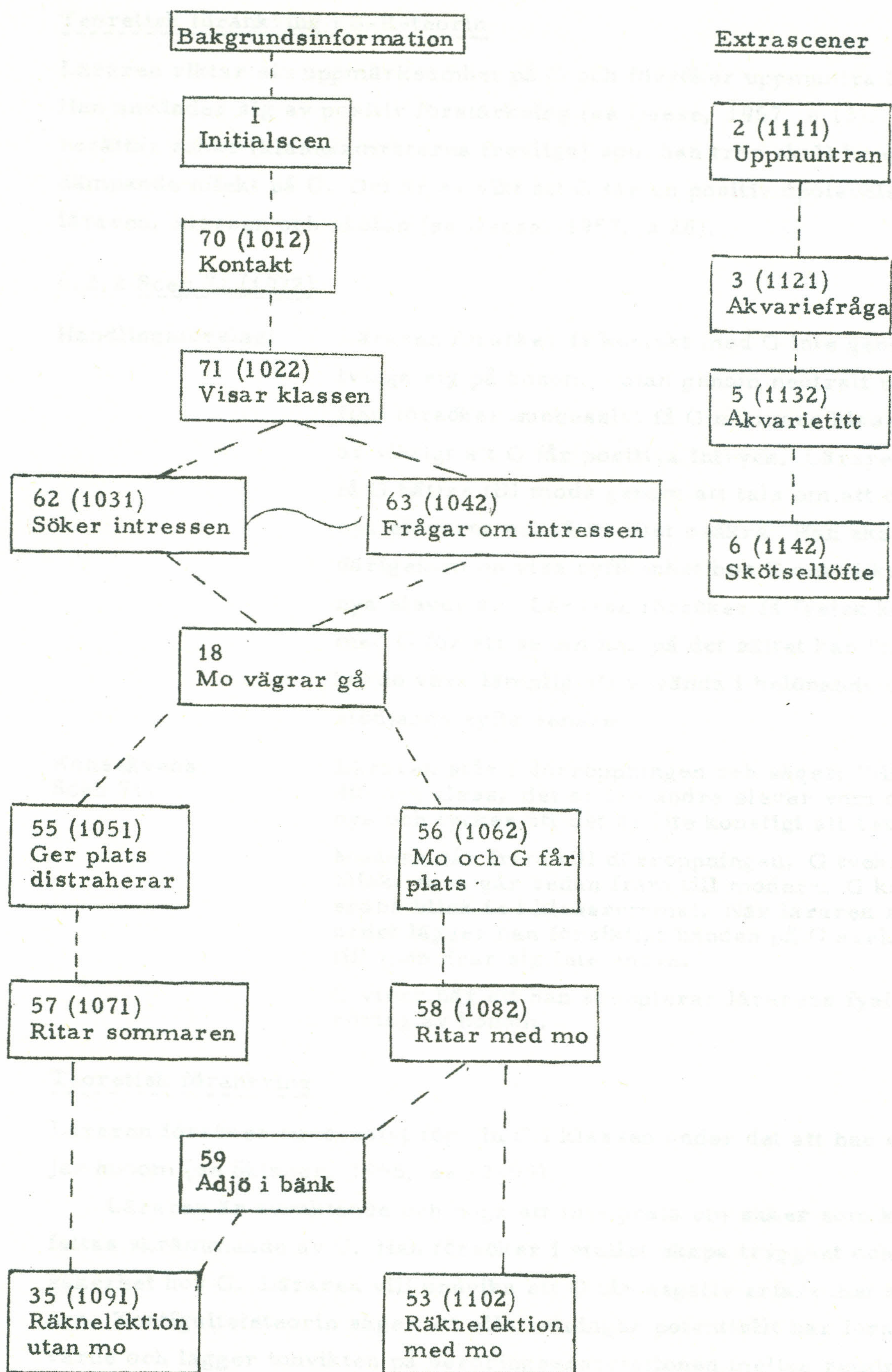
6. 1 Initialscen

Fru Larsson och hennes son Göran (G) sitter på två stolar utanför en klassrumsdörr. De ger ett passivt intryck - sitter tysta och har ingen kontakt med varandra. Elever passerar i klungor G och hans moder och går in i klassrummet. Plötsligt får modern syn på läraren och rycker till. Hon drar upp G från stolen och placerar honom bredvid sig. G drar sig bakom modern och tittar förskrämd ner i golvet. Modern presenterar sig för läraren och säger att hon heter fru Larsson och är G mamma. Läraren hälsar på modern och vänder sig sedan till G och säger: "Hej". G vill inte hälsa, utan drar sig undan från läraren. Modern säger: "G är så hemskt rädd; jag tror aldrig att han vågar stanna i klassen när jag går". Scenen bryts här och en röst frågar: "Vad gör du nu?"

6. 2 Tänkta handlingsalternativ och TV-inspelade konsekvenser enligt associationsprincipen

6. 2. 1 Scen 70 (1012)

| | |
|---|---|
| Handlingsförslag: | Läraren försöker få G att känna sig mindre blyg och uppmuntrar honom. Han vill få G positivt inställd till klassen och skolan. |
| Konsekvens:<br>Scen 70. | Läraren vänder sig mot G och säger: "Det här kommer säkert att gå jättefint ska du se, G, alla klasskamraterna är så trevliga och bussiga".<br>G tittar ner i golvet och drar sig ännu närmare modern.<br>G förefaller här skrämd av att själv bli tilltalad och tyr sig till modern. |




Figur 1. Översikt över de scener som utgör exempel på associationsprincipen

Teoretisk förankring i S-R-teorin

Läraren riktar sin uppmärksamhet på G och försöker uppmuntra honom. Han använder sig av positiv förstärkning (se Deese, 1957, s 13). Läraren berättar saker (klasskamraterna trevliga) som han tror skall ha en orosdämpande effekt på G. Det är av vikt att G får en positiv upplevelse av läraren, klassen och skolan (se Deese, 1957, s 28).

6.2.2 Scen 71 (1022)

| | |
|---|---|
| Handlingsförslag: | Läraren försöker få kontakt med G inte genom att tvinga sig på honom, utan genom neutralt prat. Han försöker successivt få G närmare klassen. Det är viktigt att G får positiva intryck. Läraren försöker få G bättre till mods genom att tala om att de andra nya eleverna också är litet osäkra. Han skapar kanske därigenom en viss nyfikenhet hos G om vilka dessa nya elever är. Läraren försöker få fysisk kontakt med G för att se om han på det sättet kan "nå" honom; kunde vara lämplig att använda i belönande och understödjande syfte senare. |
| Konsekvens: Scen 71. | Läraren står i dörröppningen och säger: "Här har du din nya klass; det är tre andra elever som också är nya och tycker att det är lite konstigt att byta klass." Modern går fram till dörröppningen. G tvekar ett ögonblick, men går sedan fram till modern. G kastar en snabb blick in i klassrummet. När läraren sagt sista ordet lägger han försiktigt handen på G axel. G stelnar till men drar sig inte undan. G visar här att han accepterar lärarens fysiska beröring av honom. |

Teoretisk förankring

Läraren försöker successivt föra in G i klassen under det att han understödjer honom (se Skinner, 1965, ss 92-95).

Läraren är avvaktande och noga att inte prata om saker som kan uppfattas skrämmande av G. Han försöker i stället skapa trygghet och en viss säkerhet hos G. Läraren vill undvika att G får negativ erfarenhet av situationen. Kontiguitetsteorin säger att alla retningar potentiellt har förstärkningsvärde och lägger tonvikten på beröringsassociationen mellan retning och svar (se Deese, 1957, s 28). Guthries definition på förstärkning lyder: En kombination av retningar som inträffar samtidigt med en given rörelse tenderar vid upprepning att åtföljas av denna rörelse.

En belöningsfunktion enligt Guthrie är att hindra det 'rätta' beteendet från att glömmas bort eller att förhindra inlärning av något beteende som är felaktigt (se Deese, 1957, ss 28-29).

Läraren försöker hitta något som av G upplevs som förstärkande, belönande - i dennes fall sannolikt orosdämpande. Läraren prövar att ta fysisk kontakt med G för att se hur denne reagerar och upplever beröringen.

6.2.3 Scen 62 (1032)

Handlingsförslag: Läraren är mån om att inte ställa någon form av krav på G (t ex att svara), utan vill att denne skall få en så positiv inställning som möjligt till honom och klassen. Han försöker få chans att berömma och "smickra" G för att på den vägen få kontakt med honom. Läraren söker efter intressen hos G för att kunna erbjuda honom attraktiva och inbjudande sysselsättningar i klassen.

Konsekvens: Scen 62. Klassen pratar och stimmar. Läraren, G och modern står i dörröppningen. Läraren säger att han hört att G varit mycket duktig i sin förra klass och frågar sedan: "Visst var du bäst i räkning?"

G ser ner i golvet men nickar svagt och tittar sedan upp. Läraren frågar G: "Tycker du om att rita?" G nickar svagt. Modern svarar genast: "Ja, det brukar du tycka om, G". G knyter sig igen och tittar stint i golvet.

Läraren fick här viss kontakt med G, som genom att nicka besvarade hans fråga. Modern ingrep emellertid och hämmade G.

Teoretisk förankring:

Läraren är noga med att i G närvaro tala om sådant som gör att denne inte avskräcks, utan i stället får en allt mer positiv inställning till klassen. Läraren ställer därför heller inte frågor som kräver annat än "ja" och "nej"-svar från G (se teoretisk förankring, scen 71).

När modern svarar för G, som hon har för vana att göra, upphör kontakten mellan läraren och G igen. G återfaller i sitt gamla, tidigare inlärda, beteende. Moderns ingripande har haft en belönande effekt på G, i och med att han sluppit ifrån för honom obehagliga situationer, och gör att G inte försöker klara av saker själv, utan i stället förlitar sig på modern (se Deese, 1957, ss 28-29).

6.2.4 Scen 63 (1042)

Handlingsförslag: Läraren försöker, genom att fråga G, ta reda på vilka ämnen i skolan han är intresserad av. Läraren vill att G skall få positiv inställning till skolan och hoppas kunna erbjuda honom att i klassen syssla med något som intresserar honom.

Konsekvens: Scen 63. Övriga klassen pratar och surrar. Läraren, G och modern står i dörröppningen. Läraren frågar: "Vilka ämnen i skolan tycker du är roligast?

G tittar rädd och pressad ner i golvet och säger inte ett ljud. Modern svarar i stället: "G är duktigast i räkning men han tycker mycket om att rita eller hur G?" G tittar ner utan att visa någon reaktion.

G blir pressad när direkta frågor ställs till honom. Modern ingriper direkt och svarar i G ställe..

Teoretisk förankring:

Läraren är mån om att G skall få en positiv inställning till skolan och försöker få reda på vad G är intresserad av för att kunna ta upp det i undervisningen. G har då chans att "lyckas" och att få beröm på lektionerna, något som är viktigt för hans självförtroende (se teoretisk förankring, scen 71).

Modern griper direkt in om G ställs inför en uppgift eller situation som kräver aktivitet av honom. Detta gör att G aldrig försöker klara av något själv. Han belönas i stället för sin passivitet (se teoretisk förankring, scen 62).

6.2.5 Scen 18

Handlingsförslag: Läraren anser att modern utgör ett hinder för G anpassning i klassen. Läraren har svårare att få kontakt med G genom moderns närvaro - G tyr sig bara till modern och är oemottaglig för förslag eller stimulering utifrån. Läraren försöker förklara vikten av att G får klara sig själv för modern och ber henne lämna G i skolan.

Konsekvens: Scen 18. Läraren säger till modern som står vid dörren med G vid sin sida: "Som ni förstår, fru Larsson, är det bäst att ni lämnar klassen."

Modern blir mycket exalterad och svarar att det absolut inte går, för G är så blyg och rädd då inte hon är med.

Modern vägrar således att lämna G i skolan.

Teoretisk förankring:

Läraren bedömer att modern utgör ett hinder i försöket att få G att intressera sig för något. Han anser att G blir mer mottaglig för information och förstärkning om modern inte är närvarande. Läraren försöker ta bort den förstärkning som modern, genom sin närvaro, utgör för G. Termen utplåning hänför sig både till ett förstärkningsborttagande och till den därpå beroende nedgången i svarsstyrka (se Deese, 1957, s 38).

Modern vägrar lämna G. G passivitet och bundenhet till modern har förstärkande effekt på henne, och gör att hon allt hårdare binder G till sig och hämmar honom.

6.2.6 Scen 55 (1051)

| | |
|---|---|
| Handlingsförslag: | Modern är borta ur klassrummet (läraren har lyckats få modern att lämna G) och han försöker nu få G att gå till sin bänk. Läraren har valt ut en attraktiv plats till G. Han försöker ta fysisk kontakt med G för att lugna honom och för att få honom till bänken. Läraren försöker distrahera G och fästa dennes uppmärksamhet på något som kan tänkas intressera honom för att han inte så påtagligt ska uppleva moderns frånvaro och sin "ensamhet" i salen. |
| Konsekvens: Scen 55. | Läraren lägger handen på G axel och går med honom till den utvalda bänkplatsen. Läraren säger: "Här har du en bra plats bredvid akvariet. Du kan se fiskarna tydligt här." <br> G låter sig föras till bänken men är stel och spänd. Han sätter sig sakta och ser sig gråtfärdig omkring. <br> G har, utan modern, men med läraren som viss trygghet intagit sin plats i klassrummet. |

Teoretisk förankring:

Läraren försöker successivt anpassa G till klassen och skolan. Han försöker etappvis få in G i klassrummet och till bänken, under det att han understödjer honom (se Skinner, 1965, ss 92-95).

Läraren tar fysisk kontakt med G, när de går till bänken, för att G skall känna sig tryggare i närheten av en vuxen person. Läraren försöker dra G uppmärksamhet till akvariet, för att denne i mindre grad skall tänka på modern, och på att han är ensam i klassen. Läraren ger G positiv förstärkning i och med att han dels tar fysisk kontakt med honom, något som G tidigare visat att han accepterade, och dels visar G akvariet, som han förmodar att G kan vara intresserad av. G får dessutom en bänkplats som är attraktiv för alla elever och som G sannolikt upplever som positiv.

6.2.7 Scen 56 (1062)

Handlingsförslag: Läraren försöker få in G i klassrummet och till den för G utsedda platsen. Läraren har valt ut en bänk med att-attraktivt läge, som han hoppas att G skall "acceptera". Läraren försöker locka G till bänkplatsen genom att rikta hans uppmärksamhet på något som kan tänkas intressera honom. Läraren låter modern följa med till bänken och sitta bredvid G för att han, i hennes närvaro, skall känna trygghet och inte bli negativt inställd till klassen och skolan.

Konsekvens: Scen 56. Läraren går in i klassrummet och säger till G: "Här har du en bra plats vid akvariet. Du kan se fiskarna bra härifrån."

Modern för G till platsen som läraren utsett. G är passiv och går långsamt, tillsammans med modern, till bänken. Modern drar fram en stol och sätter sig bredvid G. G tittar på modern ett kort ögonblick och ser därefter ner i bänken igen.

G har här låtit sig föras till bänkplatsen av sin moder. Han reagerar i hennes närvaro inte på kommentarer från lärarens sida.

Teoretisk förankring:

Läraren försöker successivt anpassa G till klassen och skolan (se teoretisk förankring, scen 55).

Läraren försöker locka G till den för honom utsedda bänkplatsen genom att tala om akvariet, som G kan se från bänken. Platsen anses extra "fin" och är eftertraktad av elever, något som G sannolikt förstår (se teoretisk förankring 55). G förhåller sig passiv och låter sig föras till bänken av modern. G reagerar inte på lärarens prat. I moderns närvaro är G mycket tillbakadragen och passiv (se teoretisk förankring, scen 62).

6.2.8 Scen 57 (1071)

Handlingsförslag: Läraren vill aktivera G i klassen. Han är noga med att ge enkla uppgifter till G, sådana som dels kan antas intressera G och dels kan bedömas vara av lagom svårighetsgrad. Det är viktigt att G känner att han lyckas, och att han får beröm av läraren.

Konsekvens: Scen 57. Läraren ger klassen i uppgift att rita något från sommaren. Efter att ha funderat ett kort ögonblick börjar eleverna energiskt rita.

G tittar osäkert och skyggt på sina arbetande kamrater. Efter lång tvekan börjar G tumma på sin krita och därefter försiktigt rita en liten båt i ena hörnet av papperet. Läraren berömmer G.

G utför här för första gången i den nya klassen en uppgift helt själv.

Teoretisk förankring:

Läraren försöker aktivera G i klassen. Han låter klassen rita något som är oskrämmande och som inte ställer stora krav på eleverna. Om G inte vill rita, kan han sitta och titta på de andra utan att för den skull känna sig utpekad och misslyckad (se teoretisk förankring, scen 71).

Läraren håller sig hela tiden i närheten av G för att kunna hjälpa honom vid behov eller för att berömma honom, så snart han utför en handling. Det är viktigt att varje tendens till självständigt agerande uppmuntras (se teoretisk förankring, scen 71).

6.2.9 Scen 58 (1082)

Handlingsförslag: Läraren vill aktivera G i klassen. Han vill ge honom enkla uppgifter, som han tror G kan klara av själv och kan vara intresserad av att göra. Det är viktigt, att G känner att han kan utföra uppgifter på egen hand, så att han får bättre självförtroende. Läraren hoppas att modern inte blandar sig i G arbete utan låter läraren ha den stödjande och berömmande funktionen.

Konsekvens: Scen 58. Klassen får i uppgift att rita något från sommaren. Eleverna börjar efter ett ögonblicks funderande energiskt rita.

G sitter stelt och tittar ner på det vita papperet som ligger på bänken framför honom. Han tittar efter en stund bedjande upp på modern och säger tyst: "Jag kan inte, vad ska jag rita?" Modern svarar omedelbart: "Rita en båt, det brukar du göra så fint." Modern tar därefter en krita och drar upp konturerna åt G.

G försöker i moderns närhet inte själv göra något, utan förlitar sig på hennes hjälp. Så snart G inte direkt utför en handling, är modern beredd att göra den i hans ställe.

Teoretisk förankring

Läraren försöker aktivera G i klassen. Han ger klassen i uppgift att rita - en sysselsättning som är "neutral" och som G själv torde kunna klara bra. Om G inte ritar självmant, utan lärarens stöd, behöver han inte känna sig generad, ty läraren går runt och hjälper och pratar med alla elever. Det är viktigt att G inte blir 'skrämd' och negativt inställd till undervisningen

(se teoretisk förankring, scen 71). Läraren finns hela tiden i närheten för att stödja, och så snart chans ges, berömma G - minsta försök till aktivitet från G sida skall uppmuntras. G försöker inte ens rita själv, utan vänder sig direkt till modern för att få hjälp. Modern ingriper direkt och G förstärks i sin passivitet och behöver aldrig gripa sig an svårigheten (se teoretisk förankring, scen 62).

6.2.10 Scen 59

Handlingsförslag: Läraren anser att modern måste bort från klassrummet. I moderns närvaro är G passiv och förlitar sig på hennes hjälp. G behöver aldrig försöka själv. Modern närmast uppmuntrar G beroende och självständighet.

Konsekvens: Scen 59. G sitter i sin bänk och modern står vid sidan om honom. Läraren säger: "Adjö då, fru Larsson."

G halvreser sig ur stolen, ser förvirrad och förtvivlad ut men sjunker sedan ner på sin plats igen.

G stannar kvar i sin bänk, trots att modern lämnar klassrummet.

Teoretisk förankring

Läraren anser att modern måste bort från klassrummet. Med kraft uppmanar han henne att lämna G ensam. Moderns dominans och överbeskyddande sätt gör att G inte själv griper sig an uppgifter, utan i stället intar en undanglidande passiv attityd (se teoretisk förankring, scen 18).

G stannar i klassrummet, om än med stor tvekan och villrådighet. G vet inte hur han skall bete sig när modern så abrupt förändrar sig. G dependenta beteende förstärks nu inte längre eftersom modern inte med leenden eller gester kan uppmuntra det. G stannar på sin plats, ty han har fått en positiv inställning till klassen och läraren (se teoretisk förankring, scen 71, 18).

6.2.11 Scen 35 (1091)

Handlingsförslag: Läraren försöker komma in i den ordinarie undervisningsrutinen, men väljer att ta upp ämnen som han vet, att G är intresserad av och torde klara bra. Läraren är mån om att G skall lyckas och håller sig i närheten av honom för att kunna ge stöd och beröm.

Konsekvens: Scen 35. G sitter i sin bänk och räknar i en bok. Läraren böjer sig fram över G, tittar i hans bok och säger berömmande: "Fina siffror du skriver, G." G svarar tyst: "Brukar det." Läraren frågar G varför han ställer upp ta-

len på ett visst sätt. G förklarar tyst hur han brukar göra uppställningarna och tittar sedan upp på läraren. G fungerar här relativt självständigt - räknar, samtalar med läraren och tar t o m ögonkontakt med denne.

Teoretisk förankring

Läraren tar upp ett mer kunskapskrävande ämne, som han vet att G är duktig i. Han låter klassen repetera uppgifter som de arbetat med förra terminen. G torde ha god chans att klara dem bra (se teoretisk förankring, scen 71).

Läraren håller sig i närheten av G som stöd och berömmer honom när han arbetar. Läraren försöker vid lämpliga tillfällen tala med G för att få kontakt med honom och för att locka honom till att prata - tilltalar och frågar G om något han gör, då denne just fått beröm, och upplever sig kunna saken i fråga (se teoretisk förankring, scen 71).

6.2.12 Scen 53 (1102)

Handlingsförslag: Läraren ger klassen i uppgift att räkna. Han vill ge G uppgifter, som denne klarar av och har tidigare positiv erfarenhet av. I räkning kan G följa regler som han tidigare lärt sig. Han behöver inte fantisera eller själv hitta på en uppgift som, om han inte klarar det, ger modern anledning att blanda sig i arbetet. Läraren håller sig hela tiden i närheten av G för att kunna rycka in om denne behöver hjälp och för att kunna berömma och uppmuntra honom.

Konsekvens: Scen 53. G sitter i sin bänk med modern vid sidan om. Han räknar i en bok och modern tittar intresserat på papperet.

Läraren böjer sig fram över G, berömmer hans fina siffror och säger: "Fina siffror du skriver, G." G svarar tyst: "Brukar det." Läraren frågar därefter G varför han ställer upp sina tal på ett speciellt sätt. G förklarar varför och vänder sig samtidigt mot modern, som ler stort mot honom.

G arbetar här själv med en uppgift för första gången. Han är fortfarande ganska osäker och vänder sig till modern för att få stöd av henne.

Teoretisk förankring

Läraren, som fortfarande har modern kvar i klassrummet, vill försöka få G att aktivt ta del i undervisningen. Läraren är mån om att G skall klara av de uppgifter han får och väljer att låta klassen räkna, något som han vet att G är duktig i. Klassen får repetera tidigare kurs. Läraren väljer att ta upp

matematik, därför att G då kan följa regler som han tidigare lärt sig och sannolikt behärskar. Risken är då mindre att G ska känna motstånd mot att utföra uppgiften och därför be modern om hjälp (se teoretisk förankring, scen 62).

G arbetar självständigt med uppgiften och vänder sig bara mot modern för att få stöd, då han känner sig osäker när läraren tilltalar honom. Läraren berömmer G för hans arbete och försöker få honom att prata och svara på tilltal (se teoretisk förankring, scen 35).

## 6.3 Extrascener som kan inlemmas i associationsprincipen

### 6.3.1 Scen 2

| | |
|---|---|
| Handlingsförslag: | Läraren försöker få G att känna sig mindre blyg och uppmuntrar honom. Vill få honom positivt inställd till klassen och skolan. |
| Konsekvens: Scen 2. | Läraren vänder sig mot G och säger: "Det här kommer att bli ditt nya klassrum. Det kommer säkert att gå jättefint, eller hur G?" |
| | G kastar en snabb blick genom den halvöppna klassrumsdörren på akvariet men vänder omedelbart bort huvudet och tittar ner i golvet, när läraren börjar tala till honom. |
| | Ett intresse för akvarier kan svagt skönjas hos G. |

Teoretisk förankring i S-R teorin

Genom att rikta uppmärksamheten mot G och genom att uppmuntra honom använder sig läraren av positiv förstärkning (se teoretisk förankring, scen 70, 71). Läraren försöker successivt anpassa G till klassen och visar honom klassrummet under det att han understödjer honom (se Skinner, 1965, ss 92-95).

### 6.3.2 Scen 3

| | |
|---|---|
| Handlingsförslag: | Läraren berättar om neutrala saker - om klassrummet. Han vill få G att inte vara så pressad; försöker hitta något som G är intresserad av. |
| Konsekvens: Scen 3. | Läraren säger: "Som du ser har vi akvarium här i klassrummet; det kanske du har därhemma också?" |
| | G svarar ett tyst och blygt "ja", och vänder sig sedan direkt mot modern och trycker sig mot henne. Modern håller om honom. |
| | G har här yttrat sig för första gången, men sedan åter slutit sig. |
| | Modern gör inget för att få honom att fungera utan henne. |

Teoretisk förankring

Läraren är avvaktande och ställer "säkra" frågor. Han vill undvika att G får negativ erfarenhet av situationen (se teoretisk förankring, scen 71).

6.3.3 Scen 5

Handlingsförslag: Läraren försöker dra bort G uppmärksamhet från modern mot något som han tror skall intressera G (akvariet). Läraren börjar berätta om akvariet och fiskarna.

Konsekvens: Scen 5. Läraren frågar mjukt G om han vill komma och titta på de olika fiskarna i akvariet.

G reagerar svagt, reser sig och går långsamt fram till akvariet. Han tittar ett kort ögonblick på fiskarna, men vänder därefter ner blicken igen. När G åter sitter i sin bänk tittar han snabbt på akvariet en extra gång, varefter han åter ser ner i bänken.

Man kan ana att G är intresserad av akvariet, men att han är så hämmad och blyg, att han knappt vågar visa det.

Teoretisk förankring

Läraren försöker distrahera G och fästa hans uppmärksamhet på något annat än modern, som lämnat klassrummet. Han utnyttjar G visade intresse för akvariet som distraktor. Läraren ger G positiv förstärkning i och med att han dels vänder sin uppmärksamhet mot honom och dels visar honom något som han förmodar att G är intresserad av (se Deese, 1957, ss 13, 105).

6.3.4 Scen 6

Handlingsförslag: Läraren bedömer att G intresse egentligen är större än det han p g a blyghet vågar visa. Läraren vill ge G någon ansvarsfull och populär syssla; vill öka hans självkänsla.

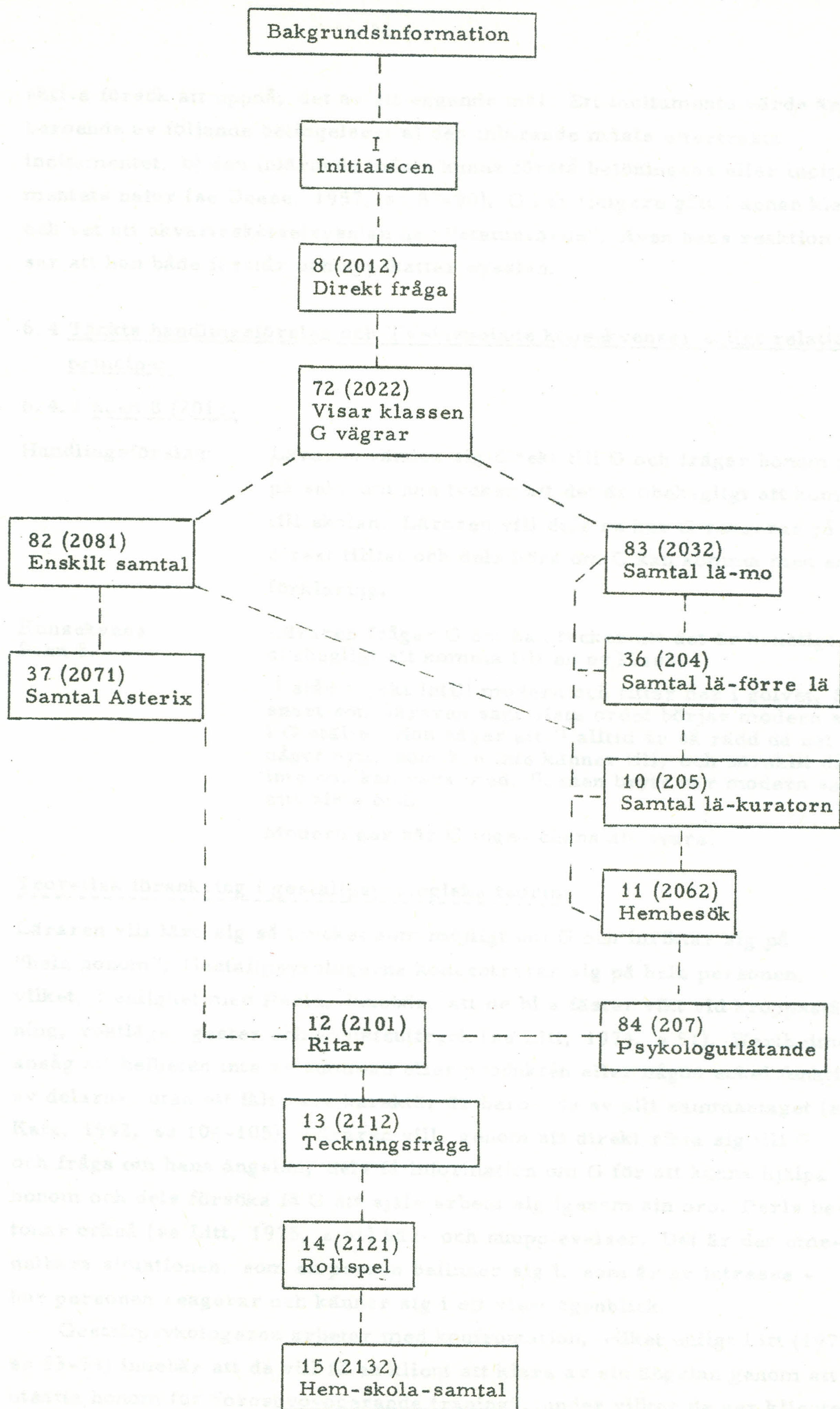
Konsekvens: Scen 6. Läraren säger att han vill ha någon som är duktig på fiskar att sköta akvariet, och frågar om G vill göra det under veckan.

G skiner upp och svarar ja, varefter han självmant men litet blygt går fram till akvariet och tittar först på fiskarna och sedan på läraren.

G tar för första gången ögonkontakt med läraren.

Teoretisk förankring

Läraren ger G löfte om att få sköta akvariet, något som är en eftertraktad syssla bland eleverna. Detta är ett incitament, dvs något som en individ gör




Figur 2. Översikt över de scener som utgör exempel på relationsprincipen

aktiva försök att uppnå; det är ett eggande mål. Ett incitaments värde är beroende av följande betingelser: a) den inlärande måste eftertrakta incitamentet, b) den inlärande måste kunna förstå belöningens eller incitamentets natur (se Deese, 1957, ss 87-90). G har tidigare gått i annan klass och vet att akvarieskötselsysslan har "statusvärde". Även hans reaktion visar att han både förstår och uppskattar sysslan.

6.4 Tänkta handlingsförslag och TV-inspelade konsekvenser enligt relationsprincipen

6.4.1 Scen 8 (2012)

Handlingsförslag: Läraren vänder sig direkt till G och frågar honom rakt på sak, om han tycker att det är obehagligt att komma till skolan. Läraren vill dels se hur G reagerar på ett direkt tilltal och dels höra om G kan komma med en förklaring.

Konsekvens: Scen 8. Läraren frågar G om han tycker att det är konstigt och obehagligt att komma till en ny klass.

G står tryckt intill modern och tittar ner i golvet. Så snart som läraren sagt sista ordet börjar modern svara i G ställe. Hon säger att G alltid är så rädd då det är något nytt, som han inte känner till, och särskilt då inte hon kan vara med. Scenen bryts när modern sagt sitt sista ord.

Modern ger här G ingen chans att svara.

Teoretisk förankring i gestaltpsykologiska teorin

Läraren vill lära sig så mycket som möjligt om G och inriktar sig på "hela honom". Gestaltpsykologerna koncentrerar sig på hela personen, vilket, i enlighet med Perls, innebär, att de bl a fäster vikt vid kroppsställning, röstläge, gester och ansiktsuttryck (se Litt, 1974, s 51). Wertheimer ansåg att helheten inte är summan eller produkten eller någon enkel funktion av delarna, utan ett fält vars karaktär är beroende av allt sammantaget (se Katz, 1942, ss 104-105). Läraren vill, genom att direkt rikta sig till G och fråga om hans ängslan, dels få information om G för att kunna hjälpa honom och dels försöka få G att själv arbeta sig igenom sin oro. Perls betonar också (se Litt, 1975, s 51) här- och nuupplevelser. Det är den omedelbara situationen, som en person befinner sig i, som är av intresse - hur personen reagerar och känner sig i ett visst ögonblick.

Gestaltpsykologerna arbetar med konfrontation, vilket enligt Litt (1975, ss 53-54) innebär att de vill få en klient att klara av sin ängslan genom att utsätta honom för "orosprovocerande träning", under vilken de ger klienten

ifråga stöd. Denna träning gör att klienten förstår processen som försiggår inom honom mer realistiskt.

6.4.2 Scen 72 (2022)

| | |
|---|---|
| Handlingsförslag: | Läraren anser att det inte lönar sig att i detta skede prata mer med G, då denne dels är alltför blyg och eftersom modern är överbeskyddande och dominerande. För att inte göra G mer osäker och ängslig låter läraren modern vara tillsammans med honom. Läraren visar klassrummet för att G skall ha möjlighet att bilda sig en uppfattning om sin nya miljö. För att mjukt vänja honom vid kamraterna och klassrutinen föreslår läraren, att modern och G skall sitta ner i en bänk tillsammans och lyssna på någon eller några lektioner. |
| Konsekvens: Scen 9. | Läraren visar klassrummet och föreslår: "Du G och din mamma kan väl sitta tillsammans och lyssna på vad klassen gör." <br> Modern och G står tillsammans. G tittar ner i golvet. När läraren föreslår att de skall stanna, börjar G dra sig mot dörren under det att han tar tag i moderns kappa och försöker dra med henne ut. G muttrar svagt: "Jag vill gå hem." Modern kastar en ängslig blick på läraren, nickar generat adjö, och går iväg med G mot dörren. <br> Modern visar här att hon påverkas av och låter sig styras av G. |

Teoretisk förankring

Läraren vill här konfrontera G med den situation som skrämmer honom. Han visas först klassrummet och skall sedan få träffa kamraterna och vara med om lektioner. Modern och läraren stöder här G för att underlätta hans bearbetning av sin ängslan (se Litt, 1975, ss 53-54).

6.4.3 Scen 83 (2032)

| | |
|---|---|
| Handlingsförslag: | Läraren anser att han måste få mer information om G och hans situation och ber om ett samtal med modern. |
| Konsekvens: Scen 10. | Läraren och modern sitter i ett rum och pratar med varandra. Läraren frågar saker om G - om han alltid är osäker, hur det var i förra klassen, om han har kamrater. Modern berättar att G alltid är rädd och orolig då det är något nytt. Hon följde honom till skolan i förra klassen och tyckte att han blev bättre och litet mindre ängslig mot slutet. Hemma går det bra, när modern och G är tillsammans. G har emellertid inga kamrater och vägrar gå ut ensam. "Han vågar inte", säger modern. |

Läraren avslutar med några uppmuntrande ord till modern.

Läraren får här reda på hur osäker och rädd G är, och vilket isolerat liv han lever.

Teoretisk förankring

Läraren försöker skaffa sig en så "hel" bild som möjligt av G och hans situation. Wertheimer betonar just helhetens betydelse (se scen 8). Redan 1920 ansåg Köhler, att endast en fullt genomförd dynamisk helhetsuppfattning, som framhäver delarnas beroende av systemets totalegenskaper, kan komma till rätta med det psykiska livets ständigt växlande mångfald av föränderliga företeelser (se Marx & Hillix, 1963, ss 171-195).

6.4.4 Scen 36 (2042)

Handlingsförslag: Läraren behöver mer information om hur G fungerat i sin förra klass för att kunna få en klarare bild av G och därigenom kunna hjälpa denne att bearbeta sin situation.

Konsekvens: Scen 36.

G förre lärare och hans nuvarande samtalar i telefon. Nuvarande läraren frågar om han kan få några tips, om hur han skall göra med G. Den förre läraren berättar, att G var mycket hämmad och osäker. Modern var med i klassen hela första terminen, vilket var påfrestande. Förre läraren säger att det inte är underligt att G beter sig som han gör, eftersom han haft en trasslig uppväxttid och då ju familjen inte heller är den mest utåtriktade - "man förstår att killen är som han är". Förre läraren säger att den nye läraren nog får känna sig för vad som är bäst att göra med G i just hans klass. Han påpekar också att G är kunskapsmässigt bra.

Den nya läraren får här vissa upplysningar om G men uppmanas att själv pröva sig fram till hur han bäst arbetar med G i klassen.

Teoretisk förankring

Se teoretiska förankringen för scen 83.

6.4.5 Scen 10 (2052)

Handlingsförslag: Läraren vill få mer information om G och hans situation och tar kontakt med skolkuratorn.

Konsekvens: Scen 10.

Läraren ringer upp kuratorn och frågar henne om hon har några uppgifter om G.

Kuratorn bläddrar bland sina journaler och berättar sedan, att G är en normalbegåvad pojke, som av sociala

skäl placerats i specialklass. Han har haft en trasslig uppväxttid med alkoholproblem i familjen, vilket gjorde att han i 3 år bodde hos morföräldrarna på landet. När han var 5 år flyttade han tillbaka till föräldrarna som bodde i ett slumområde. Buslivet på gården gjorde att modern aldrig vågade låta G gå ut. Familjen bor nu i ett nybyggt, barnrikt område. Deras sociala situation har förbättrats. G har alltid varit osäker och hållit sig för sig själv. Han har svårt med kamratkontakter både hemma och i skolan. G varken vill eller vågar gå ut utan modern. I specialklassen meddelade läraren att G var mycket ängslig i början, men att situationen så småningom förbättrades.

Kuratorn avslutar samtalet med att berätta att G kunskapsmässigt är bra och att förre läraren bedömer att han har möjlighet att klara en vanlig klass med klinikstöd.

Teoretisk förankring

Se teoretiska förankringen för scen 83.

6.4.6 Scen 11 (2062)

Handlingsförslag: Läraren anser att han behöver ytterligare information om G och modern och deras situation. Han ber att få komma på ett hembesök.

Konsekvens: Scen 11. Läraren och G moder och fader sitter runt ett dukat kaffebord. Man kan svagt uppfatta litet "artighetsprat" och hör sedan läraren fråga: "Har G alltid varit så här osäker och blyg?"

Modern kastar en snabb blick på fadern, som sitter tyst och passiv, och berättar att G alltid har varit så försiktig och tillbakadragen, och aldrig haft någon kamrat. Hon berättar generat att G bodde hos morföräldrarna i tre år, då familjen hade det svårt, och att G alltid lekte så fint med djuren på gården. Modern talar om att problemen med G blev värre då han kom tillbaka till familjen. Kamraterna på gården, där de då bodde, var gräsliga och riktigt farliga, så modern kunde inte låta G leka med dem. G och hon var mest inne hela tiden. När familjen flyttade till ett nytt barnrikt område trodde modern det skulle bli bättre. Då vågade och ville emellertid inte G gå ut utan modern. Modern säger att hon och G har det bäst ihop inne, då trivs G så bra. Hon säger att ibland kan det vara besvärligt att alltid ha G med, t ex när hon handlar. Modern berättar också, att när G började i första klass, fick hon följa honom till skolan och stanna med honom där under lektionerna en hel termin. Modern upplevde det som mycket arbetssamt och hoppas att det skall gå litet lättare denna gång, när han kommer till en ny klass.

Modern tycker visserligen att det ibland är litet besvärligt att G är så bunden till henne, men det verkar samtidigt som om hon tycker om och vill ha kvar denna hårda knytning. Fadern är under hela samtalet tyst och verkar helt ointresserad.

Teoretisk förankring

Se teoretiska förankringen för scen 83.

6.4.7 Scen 84 (207)

Handlingsförslag: Läraren tar kontakt med skolpsykologen för att av henne få information och råd hur han skall bete sig med G. Läraren upplever att han behöver experthjälp och inte ensam klarar av att hjälpa G på det för denne bästa sättet.

Konsekvens: Scen 84. En röst uppmanar fp att slå upp en viss sida och läsa psykologutlåtandet där.

Några utdrag från skolpsykologens journal beträffande Göran

Anteckningarna föredrages muntligt vid den elevvårdskonferens som följer Din anmälan till rektor.

14.9. XX Inskolningskonferens årskurs 1
Göran, passiv och socialt isolerad. Modern har varit närvarande i klassrummet större delen av tiden från uppropet. Göran gör inga uppgifter om ej läraren eller modern stödjer honom. Även modern mycket tystlåten och svårkontaktad enligt läraren. Individualundersökning rekommenderas.

20.9. XX Individualundersökning av Göran.
Verkar socialt mycket sluten. Ibland helt stum vid frågor. Svarar endast med huvudrörelser. Fås efter ett tag att säga så mycket att testning ej kan anses helt meningslös. Förlägenhetsrörelser. Måste gå på toaletten.
Förelagda testuppgifter av icke-språklig karaktär klarar han endast obetydligt sämre än normalt för åldern. Verbala prov går ej att ge med tolkbart resultat

25.9. XX Samtal med modern i hemmet.
Familjen, Göran, fader och moder, bor i ett rivningsområde, Packgränd 4. Tidigare bodde de i Landsby hos moderns föräldrar, som hade ett mindre jordbruk. Görans far hjälpte till på gården. Marken såldes för ca fyra år sedan. Fadern fick då arbete på slakthuset här. Nuvarande lägenhet skulle fungera som tillfällig bostad för fadern under veckorna. Modern och Göran bodde kvar i Landsby ungefär tre år, men flyttade senare till Packgränd. Göran har praktiskt taget aldrig haft kontakt med andra barn. Gården låg helt isolerad, och i nuvarande område vågar modern ej låta barnet vara ute ensamt. Hon

är själv rädd att vara ute utan maken. Göran leker med sin morfar, då de hälsar på "hemma". Göran upplevs som socialt understimulerad och allmänt överbeskyddad.

1. 10. XX Inskolningskonferens två (åk 1).

Modern har ej velat lämna Göran annat än kortare perioder. Inga kamratkontakter har förekommit. Läraren föreslår att vi skall pröva med mindre klass.
Specialklass 1 rekommenderas.
Målsman accepterar.

10. 10. XX Överförd till specialklass 1.

7. 11. XX Samtal med specialläraren.

Göran synes ha anpassat sig relativt skapligt. Modern följer Göran till skolan men stannar ej kvar. Göran löser sina uppgifter bra. Läser f n bäst i klassen. Behärskar redan ca 15 bokstäver. Talar ibland med läraren, då han är ensam, och någon gång med någon kamrat. Yttrar sig ej i klassrummet.

10. 5. XX Elevvårdskonferens.

Göran rekommenderas fortsatt skolgång i specialklass.

11. 12. XX Göran i specialklass 2.

Familjen flyttar i början av januari till förortsområdet. Göran rekommenderas att fortsätta i specialklass 2 på den nya skolan.

7. 5. XX Elevvårdskonferens, specialklass 2.

Görans inskolning i den nya klassen har gått relativt bra. Läraren tveksam till fortsatt specialklassplacering. Göran avgjort bäst i klassen. Skrivprov visar att stavningen är normal för årskurs 2. Med hänsyn till tidigare kontaktstörningar avrådes från klassbyte inför årskurs 3.

9. 5. XX Elevvårdskonferens, specialklass 3.

Läraren kan ej anse det försvarbart att han fortsätter i specialklass. Fortfarande bäst i klassen. Yttrar sig nu med ettordssatser i klassrummet. Läser högt för klassen.
Ny testning har visat att Göran på icke-språkliga prov placerar sig i normalzonens nedre del och på de språkliga något under normalzonen (mycket osäkert värde p g a uttrycksbrister).
Rekommendation: Vanlig klass 4 och samordnad specialundervisning i ht XX.

X. 8. XX Kontakt från läraren i åk 4.

Göran är mycket blyg och isolerad. Vill ej lämna modern. Inga kontaktförsök med kamrater.

X. 9. XX Samtal med Göran, läraren och modern.

Familjen extremt isolerad i det nya området. Göran vågar ej vara ute i lekparken. Inga vuxna grannkontakter. Modern tror sig ej kunna lämna barnet eller hemmet för t ex deltidsarbete. Handlar ej själv utan följs av Göran. Följer Göran till nya skolan.

Rekommendationer:

1. Familjen rekommenderas att söka PBU för familjeterapi. Vi förmedlar kontakten.
2. Fortsatta försök med skolgång i vanlig klass.
3. Modern bör i inledningsskedet få vara med Göran i klassrummet.
4. Ökad insats från speciallärarens sida rekommenderas (specialundervisningen hade ej startat vid undersökningstillfället).
5. Specialundervisningen bör äga rum såväl i kliniken som i klassrummet. Försök att få G att uttrycka sig genom teckningsövningar eller i rollspel rekommenderas för att öka hans självinsikt. I kliniken kan kontaktbefrämjande samtal lämpligen äga rum.

Teoretisk förankring

Se teoretiska förankringen för scen 83.

6.4.8 Scen 82 (2081)

Handlingsförslag: Läraren vill prata med G själv och ta reda på hur han känner sig, när han skall börja i den nya klassen. Läraren vill inhämta så mycket information som möjligt om G för att sedan kunna hjälpa honom att arbeta med sin ängslan.

Konsekvens: Scen 82. Läraren frågar G hur han känner sig i den nya klassen. G mumlar tyst: "Vet inte". Läraren frågar litet allmänt om vad G har gjort under sommaren, och vad han brukar göra på eftermiddagar och kvällar. G ger mycket knappordiga svar: "Vet inte", "tittar på TV". Läraren frågar om G har några kamrater. Denne svarar tyst: "Nej". Läraren säger att en klasskamrat bor i närheten av G och föreslår att de kan följas till skolan. G tittar för första gången upp på läraren och ger ett jakande svar.

Teoretisk förankring

Läraren vänder sig direkt till G och frågar hur han känner det i den speciella situationen. Gestaltpsykologerna betonar här och nuupplevelser och använder sig av konfrontation för att få en klient att arbeta med sin oro (se teoretiska förankringen, scen 8).

Läraren vill i sitt samtal med G få en så hel bild av honom som möjligt (se teoretisk förankring, scen 8).

6.4.9 Scen 37 (2091)

Handlingsförslag: Läraren har fått viss kontakt med G och vill fortsätta att prata med honom. Läraren vill att G skall känna sig trygg i hans närvaro för att denne därigenom lättare skall kunna tala om och arbeta med den ängslan han känner för skolan.

Konsekvens: Scen 37. Läraren och G sitter mitt emot varandra och pratar. Läraren frågar: "Hur känns det att vara i skolan?" G svarar blygt: "Vet inte". Läraren frågar om G känner igen någon av klasskamraterna. G svarar tyst: "Stefan". Läraren säger att han hört att G tycker om att läsa och frågar G vad han helst läser. G svarar tyst, att det är olika. Läraren frågar om G tycker om Asterix. G lyser upp och svarar ja. Läraren frågar vem G tycker bäst om i tidningen. G svarar Obelix, ty "han slåss så mycket". G berättar att han även är mest förtjust i ett visst nummer, där de slåss mycket.

Läraren får här viss kontakt med G och får även reda på att G, mot förväntan, tycker bäst om en aggressiv seriefigur och ett speciellt nummer, där man slåss mycket.

Teoretisk förankring

Se teoretiska förankringen för scen 82.

6.4.10 Scen 12 (2101)

Handlingsförslag: Efter den information som läraren erhållit om G och hans miljö, bestämmer sig läraren för att ånyo försöka få in G i klassen. Han placerar denne i en bänk långt bak i klassrummet och sätter modern i närheten. Läraren har berättat för G vad klassen skall göra, så att han ska vara väl förberedd. Läraren låter klassen rita sin familj.

Konsekvens: Scen 12. Läraren säger: "Nu ska det bli skojigt att titta på hur era teckningar ser ut." Kameran sveper över några bänkar, där elever arbetar med att färglägga relativt detaljerade teckningar.

Kameran stannar sedan på G naiva streckteckning, där en stor mammafigur dominerar teckningen. En liten fadersfigur finns vid sidan om, och en liten mörk armlös figur syns i ena hörnet av papperet.

G visar genom sin teckning att han är mycket hämmad och osäker. Modern är den som dominerar familjen, och fadern har en mer undanskymd plats.

Teoretisk förankring

Läraren vill genom att låta G rita sin familj, hjälpa honom att strukturera situationen och öka medvetenheten om sig och sin belägenhet. Wertheimer betonar situationens betydelse. Han anser att strukturen i en upplevelse är viktig, på samma sätt som strukturen hos ett hus är det. Människan är strukturerad och specifik. En erfarenhet har också en struktur som är unik (se Marx & Hillix, 1963, ss 178-179).

Litt anser att målet för en gestaltterapeut är att arbeta för att uppnå små förändringar i medvetenhet hos klienten. En "aha"-upplevelse som Köhler talar om, eftersträvas (se Litt, 1975, s 55; Marx & Hillix, 1963, ss 188-189).

6.4.11 Scen 13 (2112)

Handlingsförslag: Läraren frågar G vilka figurerna på teckningen föreställer. Han vill försöka få kontakt med G och få honom att prata, samtidigt som han vill hjälpa G att själv förstå och arbeta sig igenom sina problem.

Konsekvens: Scen 13. Läraren säger: "Va fint G, kan du berätta vad figurerna heter?"

G sitter och vrider på kritan och svarar tyst "mamma, pappa", och efter en paus säger han generat: "Jag själv."

G är själv medveten om vilka personerna på teckningen är och vågar till och med tala om det för läraren, trots att han finner det obehagligt.

Teoretisk förankring

Läraren försöker hjälpa G att strukturera situationen och komma en liten bit på väg mot förståelse av sig själv (se teoretiska förankringen, scen 12). Läraren koncentrerar sig på här- och nuupplevelsen, dvs på teckningen, och frågar hur den upplevs. Litt anser att man genom att fråga "hur" i stället för "varför" mer direkt arbetar med den process som pågår inom en person (se Litt, 1975, ss 51-53).

Marx & Hillix anser att vi måste inse att det förmodligen i alla problem som vi konfronteras med och även lösningarna på dessa problem är frågan om relationer. I vissa problemsituationer är det omöjligt att först se relationerna i det material som är relevant. Den givna situationen får då inspekteras till dess relationer kommer fram, som ger möjlighet till en lösning. Förståelsen av problemet är beroende av vår medvetenhet om vissa samband. Dessutom kan vi inte heller lösa problemet utan att upptäcka nya relationer.

Ofta är dessa varken enkla eller direkt tillgängliga. Vi måste nästan alltid syssla med inte bara en relation, utan snarare hela set av relationer och dessutom med relationer mellan relationer (se Marx & Hillix, 1963, ss 171-195).

6.4.12 Scen 14 (2121)

Handlingsförslag: Läraren vill försöka låta G deltaga i ett rollspel, som i vissa avseenden påminner om G situation. Läraren hoppas att detta skall hjälpa G att strukturera sin egen situation och ska kunna bidraga till att G bättre anpassas i klassen.

Konsekvens: Scen 14. Läraren och fyra elever står framme vid katedern. Läraren föreslår att en flicka skall spela moder och en dotter. G och en annan pojke skall vara "gamla" på lekplatsen.

G tittar skyggt ner i golvet. Spelet börjar, och den ene pojken säger: "Titta, där är en ny tjej." Mamman uppmanar sin dotter att komma och hälsa på pojkarna. Den ene pojken säger: "Hej". G tittar upp och säger också svagt "hej". Mamman berättar att dottern är ny på lekplatsen. Dottern tittar i golvet och klänger på mamman. Denna säger att dottern kan stanna och leka med pojkarna och kramar om flickan till adjö. Dottern protesterar och ber mamman stanna. G säger med plötslig kraft i rösten: "Kan du inte vara utan mamma?", varefter han och den andra pojken knuffar flickan och retar henne "mammas lilla gullegris." Mamman kommer tillbaka och grälar på pojkarna, varvid G med stor aggressivitet svär och säger "håll truten, käring".

G ändrar här helt karaktär och visar en förvånansvärd aggressivitet mot flickan och framför allt mot mamman i spelet.

Teoretisk förankring

Läraren vill få G att strukturera sin situation och arbeta igenom sitt problem (se teoretiska förankringen, scen 13). Litt anser att genom att stanna i "nuet" blir den terapeutiska situationen aktiv och levande. I stället för att fråga vad en individ tycker om sin moder, får personen t ex spela modern. Litt förklarar det rationella i detta med att säga, att den ofullständiga gestalten (eller ofullbordade uppgiften) från förut bäst kan fullbordas (closure), genom att man arbetar med den i nutiden (se Litt, 1975, ss 51-53).

6.4.13 Scen 15 (2132)

Handlingsförslag: Läraren anser att inte bara G utan även modern behöver hjälp att förstå situationen. Han ber kuratorn ta kontakt med modern. Läraren har sedan kontinuer-

lig kontakt med hemmet för att dels ge modern information om hur G klarar sig i skolan och dels höra hur det går hemma.

Konsekvens: Scen 15.

Läraren och modern talar med varandra i telefon. Läraren säger att det går bättre för G med kamraterna i skolan och frågar: "Hur går det hemma?"

Modern svarar att G i går för första gången ville gå ut ensam och leka på gården. Hon berättar att hon var orolig för hur det skulle gå och tittade i fönstret hela tiden. Efter en stund hade G börjat leka med en mycket yngre flicka. Modern berättar att de lekte länge ihop.

G har här på eget initiativ gått ut och lekt, och modern har accepterat hans 'självständighet'.

Teoretisk förankring

Läraren vill få en så hel bild av hur G fungerar som möjligt, och vill samtidigt ge modern de upplysningar som kan underlätta hennes förståelse av G problem. Det är viktigt att G klarar av och arbetar igenom sina problem både hemma och i skolan (se teoretiska förankringar, scen 83 och 13).

6.5 Tänkta handlingsalternativ och TV-inspelade konsekvenser enligt organisationsprincipen

6.5.1 Scen 73 (3012)

Handlingsförslag:

Läraren är angelägen om att så snabbt som möjligt få in G i klassen och i en kamratgrupp, för att G med dess stöd ska kunna anpassas till klassen. Läraren vill först visa G och eleverna för varandra.

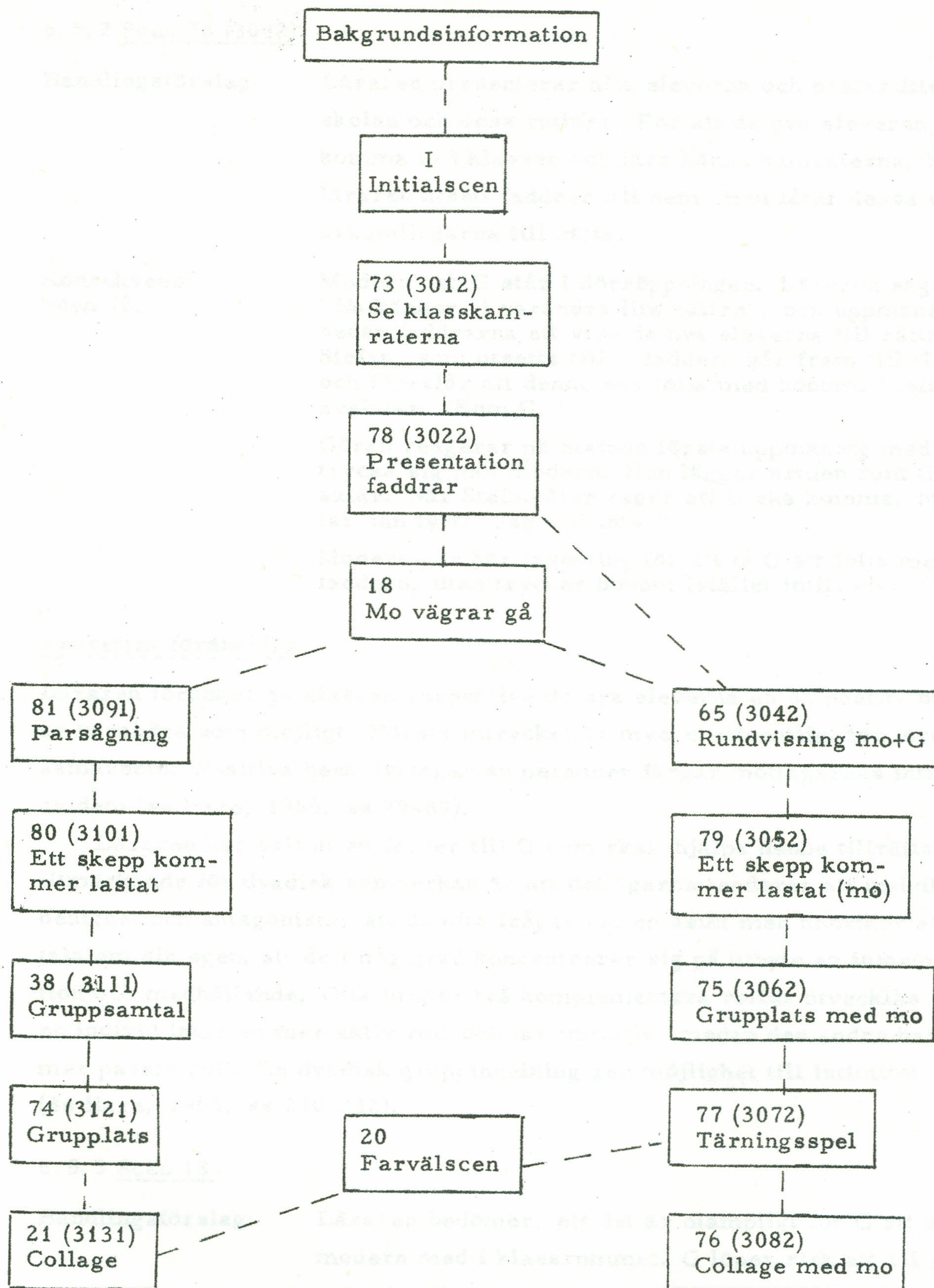
Konsekvens: Scen 73.

Läraren står i dörren till klassrummet och säger till G: "Kom ska du få träffa dina nya kamrater."

G står kvar och ser ner i golvet. Modern, som håller G i handen, börjar röra sig mot dörröppningen. Hon får i det närmaste dra G med sig. När G kommer fram till dörröppningen tittar han upp, men sänker sedan omedelbart blicken.

Teoretisk förankring

Läraren vill snabbast möjligt få in G i klassen och visa honom kamraterna. G gör ett visst intryck på eleverna, som han kan avläsa i deras reaktioner och sedan kontrollera mot sin egen förväntan. Feedback spelar en viktig roll i organisationspsykologiskt tänkande. Läraren vill att G ska komma in i klassen för att han p g a de förväntningar som den ställer och med det stöd och hjälp den ger ska anpassas till skolsituationen (se Hare, 1965, ss 44-45).




Figur 3. Översikt över de scener som utgör exempel på organisationsprincipen.

6.5.2 Scen 78 (3022)

Handlingsförslag: Läraren presenterar alla eleverna och pratar lite om skolan och dess rutiner. För att de nya eleverna ska komma in i klassen och lära känna kamraterna, har läraren utsett faddrar till dem. Han låter dessa visa nykomlingarna till rätta.

Konsekvens: Scen 78. Modern och G står i dörröppningen. Läraren säger: "Nu känner vi varandra lite bättre", och uppmanar sedan faddrarna att visa de nya eleverna till rätta. Stefan, som utsetts till G fadder, går fram till G och föreslår att denne ska följa med honom. Stefan avslutar: "Kom G."

Göran reagerar på Stefans första uppmaning med att trycka sig mot modern. Hon lägger armen runt G axlar. När Stefan åter säger att G ska komma, mumlar han tyst: "Jag vill inte."

Modern gör här ingenting för att få G att följa med faddern, utan trycker honom istället intill sig.

Teoretisk förankring

Läraren försöker ge klassen respektive de nya eleverna en så positiv bild av varandra som möjligt. Första intrycket är mycket väsentligt för fortsatt samarbete. Positiva beskrivningar av personer färgar mottagarnas intryck av dem (se Hare, 1965, ss 79-80).

Läraren har valt ut en fadder till G som skall hjälpa denne tillrätta. Utmärkande för dyadisk samverkan är att deltagarna tenderar att undvika oenighet och antagonism; att de ofta frågar om en åsikt men undviker att tala om sin egen; att de i hög grad koncentrerar sig på utbyte av information och medhållande. Ofta brukar två komplementära roller utvecklas - en individ intar en mer aktiv roll och tar initiativ, medan den andre har en mer passiv roll. En dyadisk gruppindelning ger möjlighet till intimitet (se Hare, 1965, ss 240-242).

6.5.3 Scen 18

Handlingsförslag: Läraren bedömer, att det är olämpligt för G att ha modern med i klassrummet. G löper risk att bli retad och till och med mobbad av kamraterna. Läraren förklarar varför modern inte bör följa med in i klassrummet.

Konsekvens: Scen 18. Läraren säger till modern: "Som ni förstår är det inte lämpligt att ni är kvar i klassen, fru Larsson. Jag måste nog be att ni går."

G står tryckt intill modern och tittar ner i golvet. Modern blir exalterad och säger förtvivlat att det absolut inte går, att hon inte kan lämna G ensam.

Modern vägrar alltså att gå ifrån G.

Teoretisk förankring

Modern uppmanas att lämna G, då han riskerar att mobbas annars. En grupp kan inte acceptera avvikelser, utan gör tydliga försök att upprätthålla konformitet. Kravet på konformitet är vanligtvis större, när gränserna för gruppens tolerans och följderna av avvikelsen är tydligt specificerade. När en avvikare upptäcks i en grupp ökar först interaktionen med denna, men avtar när denne anpassar sig till gruppen eller om gruppen anser fallet hopplöst (se Hare, 1965, s 44). Om inte gruppen kan påverka den avvikande till anpassning, kommer den att utesluta avvikaren, om gruppen kan överleva mer effektivt utan än med denne (se Hare, 1965, s 45).

6.5.4 Scen 65 (3032)

Handlingsförslag: För att G ska få en chans att komma in i klassgemenskapen, föreslår läraren, att de nya eleverna ska följa Stefan på en rundvandring i skolan. G får då träffa och chans att få kontakt med en grupp nya elever. Moderns närvaro kommer dessutom, i en dylik mer orienterande övning, sannolikt inte att verka egendomlig.

Konsekvens: Scen 65. Läraren föreslår att de nya eleverna i klassen ska följa med Stefan på en rundvisning i skolan. De nya eleverna reser sig från sina bänkar och går fram mot dörren där G och modern står.

Stefan visar vägen ut ur klassrummet med de nya eleverna efter sig. När han passerar G och modern gör han ett tecken, att de ska komma med.

Modern håller armen om G och börjar gå efter de andra. G följer passivt modern.

Teoretisk förankring

Läraren vill få in G i en grupp som han känner gemenskap med. De nya eleverna är ännu inte accepterade i klassen utan bildar en naturlig, utanförstående, grupp, där gruppmedlemmarna knyts till varandra för att klara sig mot den övriga väl sammansvetsade klassen (se Hare, 1965, ss 254-255). Det finns dock en risk att G även i denna grupp upplevs som avvikande p g a att modern är med (se Hare, 1965, s 44).

6.5.5 Scen 79 (3042)

Handlingsförslag: Läraren vill försöka få in G i klassgemenskapen. För att skapa en avstressad atmosfär och för att komma bort från tanken på skola och undervisning som skrämmer G, får eleverna sätta sig i en ring mitt på golvet och sysselsätta sig med en kontaktfrämjande lek. Läraren väljer en övning, som tvingar alla till någon form av aktivitet. G moder får inte sitta med i ringen utan diskret hålla sig vid sidan om.

Konsekvens: Scen 79. Eleverna sitter i en ring mitt i klassrummet. G moder skymtar bakom G, som sitter hopkurad på sin plats. Klassen leker "ett skepp kommer lastat". En elev kastar bollen till en kamrat och säger: "Ett skepp kommer lastat." Kamraten frågar: "Vadå med?" Den som kastade bollen svarar något på alfabetets första bokstav: "Ananas". Kamraten som fick bollen kastar den vidare. Efter några få kast får G bollen. Kamraten säger: "Ett skepp kommer lastat".

G ser förskräckt ut men fångar bollen. Modern lägger handen på G axel och håller om G. G tvekar men kastar sedan, utan att säga något, bollen till pojken bredvid. Modern ler mot G.

G fångar här bollen och kastar den vidare, så att leken kan fortsätta. Han vågar inte säga något, utan vänder sig istället till modern som ler uppmuntrande mot honom.

Teoretisk förankring

Läraren organiserar omgivningen och ordnar så att klassen placerar sig i en cirkelformation, för att öka möjligheterna till kontakt. Hare redovisar Bavelas och Leavitts berömda försök, som tar upp den betydelse som gruppens struktur samt den enskilda individens placering i denna har för trivsel och effektivitet. Det visade sig att medlemmarnas trivsel i kommunikationsstrukturer av cirkeltyp var god, och deras tillfredsställelse med arbetet stor.

Läraren väljer att sysselsätta gruppen med en övning som G känner till - han kan reglerna och vet vilka krav som gruppen ställer på honom. G kan välja att följa dessa och bli accepterad av gruppen eller att avvika och utsättas för gruppens ogillande. En avvikare kan göra olika val: att anpassa sig till gruppen; att ändra normerna; att fortsätta vara avvikare; att lämna gruppen (se Hare, ss 44-45).

G känner gruppens tryck på sig. Han tar emot bollen och kastar den vidare för att inte sabotera leken. I och med att G inte säger de förväntade fraserna avviker han visserligen, men i och med att leken kan fortsätta, reagerar inte medlemmarna negativt (se Hare, 1965, s 25).

6.5.6 Scen 75 (3052)

Handlingsförslag:

Läraren vill få in G i den "normala" skolverksamheten. Han har ordnat bänkarna i lämpliga grupperingar, som skall underlätta G kontakt med de andra kamraterna och göra att de kan hjälpa och stödja honom.

Konsekvens:
Scen 75

Läraren föreslår, att G skall sitta tillsammans med Stefan och tre andra elever i en fembänkgruppering.

Modern och G går fram till bänken. G sätter sig tveksamt. Modern drar fram en stol och slår sig ner vid sidan om honom.

G har här, i moderns närvaro, intagit sin plats i gruppen av bänkar.

Teoretisk förankring

Läraren har grupperat bänkarna i cirkelform. Utmärkande för cirkelstrukturen är att den är aktiv, ledarlös, oorganiserad, gör många misstag och uppskattas av medlemmarna (se Hare, 1965, s 290 och teoretiska förankringen, scen 70).

Läraren har valt att arrangera bänkarna i grupper om fem.

När en gruppstorlek ökar, minskar frekvens, längd och intimitet i kontakterna (se Hare, 1965, s 225). En gruppstorlek på fem individer utmärks av att en större "deadlock" inte är möjlig p g a det udda antalet medlemmar. En femmannagrupp är tillräckligt stor för att medlemmarna skall kunna skifta roller lätt. Den ger dessutom möjlighet för en individ att dra sig undan från en obehaglig position utan att nödvändigtvis ha löst problemet som givits gruppen (se Hare, 1965, s 243).

6.5.7 Scen 77 (3062)

Handlingsförslag:

Läraren vill se hur G klarar av att arbeta i den grupp han placerats i. Han ger gruppen i uppgift att spela ett spel, där varje medlem får göra det som enligt reglerna förväntas av denne. Läraren finns hela tiden i närheten för att vid behov hjälpa gruppen.

Konsekvens:
Scen 77

Klassen sitter i fembänkgrupperingar och spelar tärningsspel. Stefan som sitter närmast G frågar om G kan reglerna. Han föreslår därefter: "Du kan kasta först G".

G tittar passivt ner i bänken och tummar på tärningarna. Stefan säger till G, med litet uppfordrande ton, att han skall sätta igång. G kastar då tärningarna. Han vänder sig i samma ögonblick om och tittar på

modern som sitter snett bakom honom. Modern ler stort mot G.

G utför här den handling som gruppen kräver av honom, men är hela tiden medveten om moderns närvaro. Han söker stöd hos henne i stället för hos sig själv, läraren eller kamraterna. Modern uppmuntrar alla kontakter från G sida riktade mot henne.

Teoretisk förankring

Gruppstruktur och storlek, se teoretiska förankringarna, scenerna 79 och 75. Läraren har valt att ge klassen ett spel där varje elev i tur och ordning får kasta tärningar. G kan reglerna, och vet att han förväntas utföra handlingen - kasta. Han kan undersöka sin position i gruppen och göra ett val - kan kasta tärningen eller låta bli. Han får se konsekvensen - får feedback - i kamraternas reaktioner. G känner gruppens tryck och väljer att kasta tärningen. Han känner sig ännu inte som medlem av gruppen, utan tyr sig till modern. Modern uppmuntrar G bundenhet till henne och försöker inte att aktivt få honom att anpassa sig till klassen (se teoretiska förankringen, scen 79).

6.5.8 Scen 20

Handlingsförslag:

Läraren bedömer, att modern förstör så mycket, i och med att hon genom sin närvaro gör att G inte får kamratkontakter, att han anser att hon måste lämna klassrummet. Han talar med modern om risken för överbeskydd och för stark bindning mellan moder och barn samt poängterar mobbningsrisken. Han talar på ett smidigt sätt om för klassen, att G moder skall gå hem.

Konsekvens:
Scen 20

Läraren säger tyst till modern: "Jag hoppas fru Larsson förstår vad jag menar." Eleverna arbetar med en uppgift. Läraren säger därefter till klassen att G mamma nu måste gå hem. Läraren uppmanar klassen att resa sig och säga adjö.

G tittar litet förvirrad på modern och reser sig, om än tveksamt, när de andra gör det. G säger tyst adjö tillsammans med de andra. När modern går ut genom dörren, ser G ut som om han skall springa efter henne, men ändrar sig och sätter sig när de andra gör det.

G visar här att de andra gruppmedlemmarna har så stor betydelse för honom att han inte vill avvika från gruppen.

Teoretisk förankring

Läraren varnar åter modern för den risk som G löper i och med att han avviker från gruppen. Läraren betonar hur viktigt det är att komma med i och accepteras av en grupp. Han talar även om risken för överbeskydd.

Läraren bedömer att modern inte vill släppa G ifrån sig, utan vill ha inflytande över honom. Det finns olika huvudtyper av makt: fysisk makt-styrka, tvång, hot; ekonomisk makt - givande eller undanhållande av materiell belöning; andlig makt - givande eller undanhållande av tillgivenhet (Eskola, 1971, ss 98-100).

Läraren utnyttjar gruppens tryck för att få G att stanna i klassen. Social kontroll kan vara formell eller informell. Formell kontroll baseras på regler och förordningar som sätts upp av en stor organisation. Informell kontroll är det sociala tryck som finns i den lilla gruppen (se Hare, 1965, s 25). En individ i en grupp följer dess normer och vill inte avvika. Även om en individ har annan åsikt och vilja än gruppen i övrigt, böjer han sig för gruppopinionen om han måste säga sin mening eller utföra sin handling i närvaro av gruppmedlemmarna (se Hare, 1965, ss 26-30).

6.5.9 Scen 76 (3082)

| | |
|---|---|
| Handlingsförslag: | Läraren låter grupperna i klassen arbeta med att göra olika collage. Grupperna får var sin uppgift. Det gäller för medlemmarna i respektive grupp att bidraga till collagets färdigställande, för att detta skall bli så bra som möjligt och dessutom snabbt färdigt. Varje grupp har som mål att göra ett fint collage, som helst skall vara bättre än de andra gruppernas. Läraren hoppas att G skall känna gemenskap med sin grupp och aktiveras av gruppmedlemmarna, som är mycket angelägna att göra ett bra arbete, och därför beroende av att alla hjälper till. |
| Konsekvens: Scen 76. | Läraren har givit klassen i uppgift att göra collage över de olika årstiderna. Scenen inleds med att han säger: "Nu skall vi se om den här gruppen har hittat några bilder från sommaren." <br><br> G sitter med sin fadder och de tidigare kamraterna i gruppen. De har en hög med tidningar i mitten av bänkarna. G tittar ner och fingrar på sin sax. G fadder uppmanar honom att söka efter bilder. En annan flicka ger litet uttråkad en tidning till G medan en tredje elev ganska irriterad frågar: "G, hittar du något?" G fadder föreslår då G att han skall söka efter en sol och säger: "Kom ska jag hjälpa Dig." G vänder |

sig då litet osäker mot modern som ler stort. Stefan börjar bläddra i tidningen, varvid G sakta vänder sig mot denne och försiktigt tittar på sidorna. Plötsligt hittar Stefan en sol som han visar G. G tar, om än litet passivt, saxen och börjar klippa ut bilden.

G tar här emot hjälp av gruppkamraten och klipper sedan självständigt i tidningen.

Teoretisk förankring

Läraren ger gruppen en gemensam uppgift. Gruppen har som mål att fullborda den och förväntar att alla hjälper till och att de följer gruppens normer och krav (se Hare, 1965, s 10).

G upplevs först som inaktiv, avvikare. Gruppen ökar interaktionen med en avvikare och försöker få denne att acceptera gruppnormerna. En avvikare har olika val att göra: att anpassa sig till gruppen; att ändra gruppnormerna; att fortsätta vara avvikare; att lämna gruppen. När en avvikare anpassar sig till gruppen mattas den intensiva interaktionen (se Hare, 1965, ss 44-45). Läraren har valt en uppgift för gruppen att arbeta med, som han tror medlemmarna skall vara intresserade av och som skall inspirera till samarbete.

Gruppmedlemmar som är motiverade att samarbeta visar fler positiva responser mot varandra, ser varandra som trevliga, är mer involverade i uppgiften och mer nöjda med den (se Hare, 1965, ss 254-255).

6.5.10 Scen 81 (3091)

Läraren är angelägen om att modern inte skall vara med i klassen. Han tycker att det är viktigast att G får kontakt med någon kamrat och inte är rädd för de andra eleverna. För att komma från det vanliga skolarbetet, som skrämmer G, försöker läraren genomföra en mer avspänd och annorlunda övning, som skall göra G mindre spänd och få honom att känna sig som en i klassen.

Konsekvens: Scen 81: Läraren har bett alla eleverna att ställa sig mitt i klassrummet, som gjorts fritt från bänkar. Han berättar att klassen skall göra en rolig lek, som innebär att eleverna parvis skall låtsas såga. Alla eleverna sätter med stor energi och munterhet igång med övningen.

G står litet i skymundan med en klasskamrat mitt emot sig. Han tittar stint ner i golvet när läraren pratar. När läraren slutat sätter G kamrat i gång att låtsassåga. G tittar sig skyggt omkring och börjar sedan mycket tveksamt att röra händerna fram och tillbaka i såglika rörelser.

G tittar inte på sin kamrat utan gör på egen hand hämmade försök till sågrörelser.

Teoretisk förankring

Läraren fäster stor vikt vid att G får kamratkontakter. Han anser dem nödvändiga för att G någon gång skall kunna finna sig tillrätta i undervisningen och skolan. Läraren väljer en övning som bygger på pararbete för att G skall ha chans att få kontakt med åtminstone en kamrat. En dyadisk indelning ger möjlighet till intimitet (se teoretisk förankring, scen 78). En parövning som t ex sågning fungerar dessutom inte, om inte båda deltagarna är aktiva. Den ställer alltså krav på G såväl som på kamraten. G ser också att alla runt omkring honom sågar - han kan jämföra sig själv med omgivningen, och känner att han är annorlunda om han står passiv (se teoretiska förankringen, scen 77).

6.5.11 Scen 80 (3101)

Läraren vill att G skall lära känna så många elever som möjligt i klassen, och eftersträvar att G skall komma in i klassgemenskapen. Han vill aktivera klassen med något som uppskattas av alla, för att eleverna och G skall få en så positiv bild av varandra som möjligt. Klassen får leka en kontaktbefrämjande lek, i vilken alla tvingas till någon form av aktivitet.

| | |
|---|---|
| Konsekvens:<br>Scen 80. | Eleverna sitter i en ring mitt i klassrummet. De leker "ett skepp kommer lastat (se konsekvens scen 79). När bollen kommer till G och kamraten säger: "Ett skepp kommer lastat", ser G förskräckt ut. Kamraten upprepar sin 'replik'.<br>G fångar bollen som kastas till honom, tittar ner i knäet och snurrar den något varv, varefter han ser upp och kastar iväg bollen.<br>G fångar här bollen och kastar, efter litet självövervinnelse, iväg den till nästa kamrat. |

Teoretisk förankring

Se teoretiska förankringen för scen 79.

6.5.12 Scen 38 (3111)

| | |
|---|---|
| Handlingsförslag: | Läraren försöker få in G i en 'naturlig' mindre grupp. Läraren vill prata med G och hans tilltänkta bänkkamrat samt med en annan ny elev och dennes kamrat, för att dessa skall ha chans att knyta kontakter med varandra och kanske hitta gemensamma intressen. Läraren vill inte blanda sig i deras relationer och påtvinga gemensamma aktiviteter, utan väljer en mer stödjande, aktiverande roll. |

Konsekvens:
Scen 38.

G, en annan ny elev och deras respektive bänkkamrater sitter runt ett bord tillsammans med läraren. Läraren försöker få igång ett samtal och pratar med den nya eleven och hans kamrat om vad de brukar göra. De kommer in på fotboll och finner att det är ett för båda eleverna gemensamt intresse. De bestämmer sig för att träna tillsammans. Läraren frågar Stefan, G bänkkamrat, om han också tycker om fotboll. Stefan svarar nekande och säger, att han hellre läser. Läraren vänder sig då till G och undrar om han tycker om att läsa.

G sitter och tittar ner på sina händer och svarar tyst: "Ja". Ett gemensamt intresse för tidningen Asterix upptäcks snart. Stefan erbjuder G att låna tidningar av honom. G tittar upp, ser litet gladare ut och svarar tyst att han vill göra det.

G är i gruppen först tyst och sluten, men lyser upp då han upptäcker att Stefan och han tycker om samma aktivitet.

Teoretisk förankring

Läraren försöker här genom att välja ut lämpliga elever arrangera en grupp, där G har chans att knyta kontakter med den andra nya eleven och med sin bänkkamrat Stefan. Grupper, där medlemmarna har gemensamma intressen, är mer motiverade att samarbeta och visar också ett positivt arbetsklimat (se Hare, 1965, ss 254-255).

Läraren har i gruppsamtalet en stödjande, mer förslagsgivande ställning. I grupper med demokratiska ledare trivs gruppmedlemmarna och samarbetet är gott (se Hare, 1965, ss 309-311; Asch, 1959, ss 507-511).

G har chans att i gruppen få information om de andra. Han kan kontrollera hur denna passar ihop med hans åsikter och värderingar. Hans beteende i gruppen visar, om han vill acceptera den information han fått och anpassa sig till gruppen. Gruppmedlemmarnas reaktioner på hans beteende ger honom feedback, genom vilken han kan få en uppfattning om hur han uppfattas av de andra. Han kan alltså välja att följa gruppen eller att bryta mot dess normer och avvika (se Hare, 1965, s 44).

6.5.13 Scen 74 (3121)

Handlingsförslag:

Läraren vill få in G i klassrummet och i den vanliga skolrutinen. Han har ordnat bänkarna i grupper och utsett en plats åt G. G skall sitta bredvid en 'lämplig' elev, som han sannolikt kan få hjälp av.

Konsekvens:
Scen 74.

Läraren föreslår att G skall sitta tillsammans med Stefan och tre andra elever i en fembänkgruppering.

Läraren och G går fram till bänken. G är blyg, men sätter sig ner bredvid Stefan och tittar litet pressad ner i bänklocket.

Teoretisk förankring

Se teoretiska förankringen för scen 75.

6.5.14 Scen 21 (3131)

Handlingsförslag: Läraren vill se hur G klarar att arbeta i den grupp han placerats i. Han ger grupperna i klassen i uppgift att göra olika collage. Det gäller för varje gruppmedlem att aktivt deltaga i sin grupps arbete, för att resultatet skall bli så bra som möjligt och dessutom snabbt färdigt. Varje grupps mål är att göra ett collage som helst skall vara bättre än de andra gruppernas. Läraren hoppas att G skall uppleva sig som medlem i gruppen och arbeta mot dess mål. Läraren tror också att gruppmedlemmarnas iver att göra ett bra arbete skall göra, att de aktiverar G och ställer kravet på honom, att han skall hjälpa till.

Konsekvens: Scen 21. Läraren har givit klassen i uppgift att göra collage över de olika årstiderna. Scenen inleds med att läraren säger: "Nu skall vi se om den här gruppen har hittat några bilder från sommaren."
G sitter med sin fadder och de tidigare kamraterna i gruppen. De har en hög med tidningar i mitten av bänkarna. G tittar ner och fingrar på sin sax. Hans fadder uppmanar honom att söka efter bilder. En annan flicka ger litet utråkad en tidning till G, medan en tredje elev ganska irriterad frågar: "G, hittar du något?" G fadder föreslår då G att han skall söka efter en sol och säger: "Kom ska jag hjälpa Dig."
I och med att faddern börjar söka i den gemensamma tidningen, tittar G upp och börjar försiktigt bläddra. Plötsligt ser G solen han söker och lyser upp i hela ansiktet. Han berättar högt, att han hittat den.

G börjar sedan självmant klippa ut solen. Han har nu ett lugnare och inte så betryckt ansiktsuttryck.

Teoretisk förankring

Se teoretiska förankringen för scen 76.

6.6 Bandinspelade frågor och uppmaningar

Nr 7: "Vill du göra ditt förslag tydligare och mer konkret. Bara ett steg i taget."

Att användas då fp ger tvetydiga eller för omfattande förslag.

Nr 66: "Tala om vad du vill göra som nästa steg."

Att användas då fp inte ger något svar, dröjer för länge med det eller inte begriper att han förväntas avge ett.

Nr 67: "Hur gör du då? Beskriv närmare."

Att användas då fp ger tvetydiga och/eller för abstrakta svar.

Nr 22: "Vad gör du med modern?"

Att användas då fp i sitt förslag inte nämner vad han gör med modern.

Nr 68: "Vad gör du nu?"

Att användas då fp inte har uppfattat uppmaningen som avslutar varje scen.

Nr 16: "Skriv punktvis ner vad du vill göra närmaste tiden med G."

Att användas som avslutning när fp har givit sina handlingsförslag; att användas då ett förslag är så tvetydigt att det, efter användandet av uppmaning nr 7 och 67, som uppmanar fp till förtydligande, ändå inte kan klassificeras.

Nr 84: "Slå upp sista sidan i häftet och läs där."

Uppmaningen hör samman med scen 84 (relationsprincipen) och säger till fp att läsa psykologutlåtandet som återfinns sist i ett häfte.

6.7 Ospecificerade scener

Scen 24. G befinner sig på en neutral plats. Han håller händerna för ansiktet och snörvlar och gråter.

Visas om G moder lämnade klassrummet innan G har fått kontakt med läraren eller någon elev.

Visas om för stora krav ställs på G, om han inte har chans att klara uppgifter eller sociala situationer.

Scen 23. G befinner sig på neutral plats. Han ser betryckt ut och tittar ner i golvet.

Visas om G moder lämnar klassen sedan viss kontakt etablerats, och läraren inte aktiverar G i sysselsättning som denne är intresserad av.

Visas om G inte aktiveras.

Scen 60. G står vid sin bänk och säger: "Jag vill inte."

Visas om G får uppgifter som ställer för stora krav på honom, är nya eller skrämmande, eller om han ensam skall utföra en aktivitet.

Scen 64. Man skymtar läraren och modern i dörröppningen. Klassen är orolig och stojig. Eleverna bråkar med varandra. En elev säger med uttråkad min: "Ska vi inte börja någon gång.?"

Visas om läraren för länge sysselsätter sig med G och modern utan att aktivera klassen.

6.8 <u>Extra scener</u>

Scen 61. Läraren lägger armen på G axel och säger: "Det här ska nog ordna sig, G."

Visas om G har varit ledsen och läraren vill trösta honom.

Scen 41. Läraren tycker inte det är lämpligt att modern är kvar i klassen, utan föreslår att G och han skall följa henne till lärarrummet, som vid den tiden brukar vara tomt på människor.

Scen 59. Läraren säger: "Adjö då, fru Larsson." G står vid sin bänk. Han beter sig först som om han skulle springa efter modern men ångrar sig och står kvar.

Scen 47. Läraren frågar vart tog G vägen på rasten? Stefan svarar: "Han gick nog hem."

Visas om läraren låter G gå ut på rasten innan han fått kontakt med de andra eleverna, och utan att någon vuxen är med ute på skolgården.

Scen 50. Klassrummet är tomt på elever. Läraren föreslår en bänkplats för G och dennes moder. De sätter sig. Övriga klassen kommer därefter in genom dörren och intar de övriga platserna.

Scen 43. Läraren talar med modern och säger: "Det här ska nog ordna sig, fru Larsson", och förklarar att alla barn är oroliga i en ny klass. Han avslutar med att säga: "Gå ni lugnt hem."

G sitter ett stycke därifrån och ser olycklig och förskrämd ut, när modern närmar sig dörren.

Scen 51. Läraren föreslår, att eleverna i tur och ordning skall säga sina namn. Man skymtar G, som blygt tittar i bänken. Eleverna börjar presentera sig.

Scen 45. Läraren gör en presentation av de nya eleverna. Han presenterar G sist. G tittar skyggt ner i bänken.

Scen 42. Läraren frågar klassen: "Vad ska vi visa de nya?" Eleverna ger en mängd olika förslag. Läraren uppmanar slutligen i förväg utsedda elever att visa de nya runt. Stefan går fram till G och säger att denne skall följa med honom. G sitter i sin bänk och mumlar tyst: "Jag vill inte."

Scen 48. Läraren föreslår att klassen väntar med den planerade visningen och i stället sätter sig. Han delar ut den nya oä-boken till eleverna och lämnar därefter klassrummet.

G sitter och tittar på bokomslaget medan de andra bläddrar i sina exemplar.

Scen 49. Alla eleverna sitter och läser i oä-böcker. G sitter betryckt och tittar i bänken. Plötsligt öppnas dörren och G moder kommer in tillsammans med läraren.

G lyser upp när han ser modern.

Scen 46. Läraren vill ha reda på vad eleverna är intresserade av och delar ut ett intresseschema till var och en. Han talar om hur eleverna skall gå till väga. Alla arbetar med sina uppgifter utom G, som sitter och plockar med sin penna.

Scen 54. Ett samtal mellan läraren, modern och G äger rum. Det framkommer att modern lämnat skolsalen stundvis under dagen, och att G accepterat detta. G anpassning har gått bra under lektionerna. Läraren frågar G om han inte tror att han nästa dag kan komma ensam till skolan. G svarar litet skyggt: "Ja."

Scen 25. Modern och G står framför akvariet. Modern säger: "Ser du så fint lilla gubben", och kramar om G som ger ett passivt intryck.

Visas i anslutning till extrascenerna som bygger på implikationsprincipen.

## 7. NÅGRA RIKTLINJER VID KLASSIFICERING AV FÖRSÖKSPERSONERS FÖRSLAG

I detta skede av simulatorutvecklingen existerar ännu inget färdigt schema, som tillåter en systematisk och kontrollerbar klassificering av lkk handlingsförslag. I och med att experimentatorn själv skrivit manuskriptet till SIR och dessutom kontinuerligt deltagit i diskussionen kring innebörden i associations-, relations- och organisationsprincipen, finns en viss basis för att de klassificeringar som redovisas kan läggas till grund för den framtida konstruktionen av ett klassificeringsinstrument. Syftet med förförsöket, utfört ht 1975, och den nu redovisade undersökningen har bl a varit att samla in empirisk information om hur och på vilket sätt ett sådant system bör utformas.

Vissa grundtankar om G och hans moder finns inbakade i SIR och har betydelse för vilka konsekvenser som kommer att följa på fpp handlingsförslag. Lärarens mål är att få G att anpassas till klassen och aktivt ta del av undervisningen.

G är en blyg och skygg pojke. Han har levt mycket isolerat och är ovan vid och rädd för jämnåriga kamrater. G har huvudsakligen haft kontakt med vuxna personer och då mest med modern. G är inte van vid att ta initiativ och han uttrycker sig sällan verbalt.

Modern är dominerande och överbeskyddande. Hon störs inte av att G är blyg och beroende, utan snarare uppmuntrar hans bundenhet till henne. Modern är ängslig och blir upprörd om G inte är tillfreds, eller om krav ställs på henne eller på G. Hon är van vid att göra allt för G, t o m prata.

När G byter skola och läraren skall försöka få honom att anpassas till den nya klassen kommer följande att vara utmärkande för G sätt att reagera i olika situationer:

G svarar inte på tilltal från en person, innan han fått kontakt med denne. Modern ingriper då och svarar i G ställe.

Om modern inte tillåts följa med in i klassrummet första lektionen, börjar G gråta och blir helt inaktiv. Först efter det att viss kontakt etablerats mellan G och läraren, kan modern lämna G, utan att denna reagerar med förtvivlan och passivitet. Då G är utan moder i klassrummet uppträder han till att börja med blygt och osjälvständigt men utvecklas efter hand mot större säkerhet. Om G och läraren lärt känna varandra bättre eller om G och någon/några klasskamrater fått kontakt med varandra, har G lättare att självständigt arbeta i klassen.

Om modern är kvar i klassrummet då undervisningen börjar och eleverna får olika uppgifter att arbeta med, kommer G att söka stöd hos och be om hjälp av modern, utan att själv försöka ta sig an arbetet.

Om modern uppmanas lämna G och klassrummet innan denne fått kontakt med läraren eller någon kamrat (G svarar på tilltal; accepterar fysisk beröring; visar intresse för någon aktivitet; tar emot hjälp av annan elev), kommer hon att vägra med motiveringen att G inte klarar sig utan henne. Modern, som är överbeskyddande och ängslig, anser sig inte kunna gå ifrån G innan denne visar större psykisk balans. Om modern trots protester tvingas lämna G, reagerar denne med förtvivlan och gråt. Om han tröstas eller avleds med något som intresserar honom, slutar han gråta men förblir reserverad och passiv.

## 8. UNDERSÖKNINGENS UPPLÄGGNING

Under ht -75 genomfördes ett mindre försök. Syftet med undersökningen var att dels se hur de förnyelser och revideringar som gjorts i SIR föll ut, och dels få ökad erfarenhet av simulatorn genom lkk reaktioner på och handlingar i denna. I försöket deltog lkk från mellanstadieutbildningen terminskurs M2 och

M 6. Vi ville se dels hur lkk, som befann sig på samma utbildningsnivå (M 2) som de som deltog i förförsöket vt -75 (Frost, 1975), handlade i SIR, och dels hur mer rutinerade lkk (M 6) reagerade i simulatorn.

Eftersom vi av praktiska skäl inte kunde låta samtliga lkk i M 2 (47 st) och M 6 (85 st) gå igenom simulatorn, valde vi att slumpmässigt ta ut fem lkk ur vardera terminskursen. Vi ansåg att ett antal av tio lkk var lämpligt för oss att arbeta med i detta skede av simulatorutvecklingen, eftersom vi nu snarare eftersträvade att få en grundlig information av få lkk, om hur de upplevde SIR, än att få en stor mängd upplysningar av ytligare karaktär av ett större antal.

De fem lkk i M 2 fick efter att ha läst en kort introduktion och en bakgrundsinformation arbeta i SIR. De TV-inspelades under tiden och fick efter genomgången simulator se sig själva på en monitor och simulatorsekvenserna på annan vid sidan om (Frost, 1975). De uppmanades muntligen att kommentera sig själva, sina val och reaktioner på scenerna. Lkk intervjuades efteråt om sina reaktioner på och åsikter om SIR.

Lkk i M 6 fick ett par dagar innan de skulle arbeta i simulatorn ett brev hem, som förutom en påminnelse om tiden för undersökningen även innehöll en bakgrundsinformation till problemet i SIR. Denna gav i stort sett samma upplysningar som de lkk i M 2 fick, men var mindre komprimerat skriven (se bil 2). Bakgrundsinformationen gav lkk möjlighet att i förväg planera sina lektioner, genom att den talade om att schemat visade att teckning och matematik skulle tas upp första skoldagen. Vi gav denna extra information till lkk, eftersom vi ofta stött på problem vid klassificeringen av lkk förslag, beroende på att de inte specificerade det ämne de tänkte behandla. Lkk sade ofta: "Jag börjar undervisningen", utan att tala om vad de ämnade undervisa om.

Lkk i M 6 påmindes om bakgrundsinformationen före simulatorgenomgången, och fick även läsa igenom den ännu en gång om de ville. De TV-inspelades under arbetet i SIR, och fick sedan, i likhet med lkk i M 2, kommentera sina reaktioner vid den externt förmedlade självkonfrontationen tillsammans med simulatorn. Efteråt gjordes en intervju med lkk.

## 9. LÄRARKANDIDATERNAS VAL I SIR

I det följande redovisas för varje lk dennes handlingsförslag, och vilken scen som blev konsekvensen av valet (fp 1-5 kommer från M 2 och fp 6-10 från M 6). Lk arbete i simulatorn kan följas. Deras kommentarer vid återuppspelningen finns även redovisade. Handlingsförslag och kommentarer har återgivits med lkk egna ordval och formuleringar. I de fall där lkk givit

skriftliga kommentarer efter simulatorgenomgången har dessa redovisats. En sammanfattning av de åsikter, som Ikk fört fram vid en intervju efter arbetet i simulatorn finns i anslutning till var och ens val i SIR.

## 9.1 Försöksperson 1

| Handlingsförslag | Scen | Kommentarer vid återuppspelningen tillsammans med självkonfrontation (tillsammans med experimentatorn) |
|---|---|---|
| | E 69 | |
| Jag tar inte in G i klassrummet. Om det finns någon annan på skolan att skicka honom till så kan jag ju göra det, eller också bestämmer jag tid med G moder, så att vi kan träffas antingen med G eller utan. | | |
| | S 83 | |
| Vad jag gör nu. Nu sitter jag och ritar på papperet. Vad menar du? | | Skulle inte kallat henne hämmad. Men klart här är hon i hemmiljö. Här började jag lägga puzzel skola kontra hem. Första gången jag tänker teoretiskt och systematiskt. |
| Experimentatorn: Vad vill du göra i den här situationen? | | Svarar spydigt, för jag tänker. |
| Det stora problemet är - G går inte till klassen eller G går till klassen. Måste bestämma med modern om G ska komma till skolan eller ej, och om hon ska komma med. Det blir hon nog tvungen till, eftersom G är van vid det. | | Jag pratade till högtalaren, rätt kul. <br> Tänkte på teoretiska system. |
| Experimentatorn: Vad vill du vidtaga för åtgärd? | | |
| Det blir att bestämma med modern om hon tycker att det är nödvändigt att hon följer med för att G ska komma till skolan. Det måste modern få bestämma själv. | | Tänkte som mest här. |

A

2

Just nu funderar jag på om det är tillrådligt att G går i denna klass. Det är nog ovanligt att barn är så blyga. Jag kan inte svara, jag vet inte alternativen.

Såg jag den scenen? Fattar inte varför jag fick se den. Jo, nu förstår jag.

Har nog suttit och tänkt, så att jag inte sett scenen. Viktigare att fundera än att se här.

Experimentatorn: Vad tror du att du hade gjort i denna situationen?

I så fall tror jag att jag hade frågat någon till råds. Jag skulle inte vilja ha på mitt ansvar, att denna kille sattes i en klass, utan att någon bevakade och följde upp honom - förutom min specialbevakning. Jag var tvungen att vända mig till någon och fråga om råd. Vet ej riktigt till vem, beror på vilken jag gillar. Frågar någon som varit ute flera år om alternativ att göra.

Jag har sett mig själv och är medveten om mitt utseende. Mimik är dock något nytt. Mycket intressant och viktigt.

S

36

Blev förbannad på den här käringen, men är som det ska vara, typiskt.

Tar kontakt med någon annan människa.

S

10

Alltså jag har inga alternativ. Jag hade fått fortsätta ringa. Jag kan inte lösa problemet själv. Får fortsätta ringa.

Visste att nu måste det hända något. Det gjorde det, fick utlåtandet.

S

84

De rekommendationer som kommer i slutet är vettiga.

A

16

9. 1. 1 Kommentarer till försöksperson 1

Lk fann arbetet i simulatorn intressant men ganska svårt. Lk försökte vid valen tänka efter "vad vill jag se nästa gång". Han uppgav att han, när han gav handlingsförslag, försökte fundera ut vad olika alternativ kunde tänkas få för följd. Lk berättade att han gjorde sitt första val "spontant", vid det andra "började han tänka" och vid det tredje "tänkte han till".

Lk beklagar sig över sin bristande erfarenhet av att klara av problem som uppkommer. Lk är positivt inställd till simulatorn och säger: "Jag och de flesta tycker att det är praktik som är det roligaste och det som ger mest. Varje försök att efterlikna verkligheten kommer att ge mer och upplevas som meningsfullt".

Lk betonar vikten av god teknisk kvalitet och goda skådespelarprestationer, för att en simulator ska fungera bra.

Lk påstod ena stunden att simulatorn så djupt engagerade honom att han glömde omgivningen, och sade andra stunden att han tog arbetet i SIR på lek. Han påstod emellertid, att han identifierade sig med läraren i SIR.

Lk uppgav om SIR: "Jag levde mig inte in i det enormt; försökte tänka teoretiskt". Han sade att tidsförskjutningen i SIR gjorde det möjligt att lättare och tydligare analysera situationerna. Lk sade: "Jag tycker känslomässigt att det kanske försvårar, men intellektuellt att det underlättar".

Lk sade att han inte visste, om han skulle handlat likadant som i simulatorn i en reell situation, och påstod att hans agerande brukade påverkas av omgivningen. Lk uppgav dessutom, att han inte tyckte om och var intresserad av mellanstadieundervisning utan helst ville vara på högstadiet. Han tyckte: "Jag vill egentligen inte ha med killen att göra."

Lk ansåg slutligen att simulatorer som tar upp olika svåra lärar-elev-situationer är till god nytta, eftersom nuvarande undervisning inte täcker dessa områden.

9.2 Försöksperson 2

| Handlingsförslag | Scen | Kommentarer vid återuppspelningen tillsammans med självkonfrontation |
|---|---|---|
| | E 69 | |
| Skulle försöka ta hand om pojken, prata litet med honom och så. | | |
| | A 70 | |
| Tar honom i handen och försöker leda in honom i klassrummet. | | Gjorde det mest för att inte få honom att känna sig ensam. Hade inte alls velat ha modern med i klassrummet. |
| | A 55 | |
| Börjar undervisningen. Eventuellt tala om för de övriga barnen att det är en ny pojke, men inte prata mer med honom vid detta tillfälle. Låter honom vara i fred. | | Upplever mig själv så, att jag tycker att jag ser hemskt nervös och osäker ut. Det var jag också. Medveten om att ni ser och hör vad jag gör. |
| | P 51 | |
| Hade först presenterat mig själv. Hade låtit G vara i fred om han inte ville säga något. | | Typiskt osäker här. Hade nog kommit på vad jag skulle göra om jag stått inför klassen. |
| Experimentatorn: Vad gör du därefter ? | | |
| Fortsätter undervisningen. | | |
| | E 22 | |
| Modern får vara kvar denna lektionen, men sedan inte längre. Hade egentligen inte alls velat ha henne här. | | Nej, just det. |
| Hade pratat med modern på rasten och bett att G skulle få vara ensam. | | |
| | A 18 | |

Hade nog låtit modern stanna kvar.

Hade inte pratat med modern inför klassen. Hade inte varit min mening. Därför ser jag irriterad ut på bilden.

A

56

Fortsätter undervisningen som vanligt.

Experimentatorn: Vill du undervisa om något speciellt, i så fall vad?

Nä, det vet jag inte.

Här sa jag inget speciellt. Hade velat att det blev något fritt, med anknytning till sommaren, typ teckning.

A

58

Hade nog föredragit att tala med pojken själv, utan att modern lägger sig i det. Försökt få kontakt med pojken utan moderns hjälp.

Därför jag log. Det var vad jag innerst inne tänkte, fastän jag inte sade det.

Hela tiden medveten om att moderns närvaro i klassrummet var dum. Hade inte velat ha henne där.

S

82

Hade fortsatt prata med pojken vid olika tillfällen men lämnat honom ensam för stunden. Låtit honom vara i fred ett tag för att finna sig till rätta.

Ser likgiltig ut, men jag var allt annat än likgiltig.

Det irriterar mig, att jag inte kunde ge klara besked. Hade nog klart för mig vad jag ville, men kunde inte uttrycka mig.

E

24

Hade givetvis pratat med pojken men inte inför klassen. Hade försökt hjälpa honom, om jag kunnat.

Det här intresserar mig förstås.

Inte inför klassen kommer igen. Viktigt att inte utpeka elev inför de andra.

E

61

Frågat pojken varför han var ledsen och försökt ta reda på bakgrunden till det hela.

Jaa.

Här ser jag arg ut, för jag tyckte det var helt fel det jag sade.

E

23

Förstod inte den scenen riktigt.

Neej. Jag förstod inte varför pojken fortfarande var så ledsen. Hade jag inte lyckats få kontakt med honom?

E

60

Hade inte försökt tvinga mig på pojken, utan låtit honom vara i fred ännu. Hade försökt litet senare.

Tycker det är skrämmande att se mig själv; typiskt osäker; får inte fram det jag egentligen skulle säga.

S

37

Hade kanske sagt att G skulle ta med sig Asterix-serierna. Kunde titta i dem när han var ledsen och ensam; kanske visa dem för övriga klassen och berätta om dem.

Nickar jag. Här är jag på rätt spår. Får honom litet öppen och att berätta om sig själv.

Ser nöjd ut, kul att se killen så glad.

A

16

För att han skulle få kontakt med de andra; få chans att berätta något som inte de andra visste.

Skriftliga förslag

1. Försöka att inte särbehandla honom, dvs inte inför klassen prata mer med honom än med någon av de andra.

2. Fortsätta försöka få kontakt med honom då och då och ta reda på vad han är intresserad av och hur han har det i hemmet. Ta reda på varför han är ängslig och orolig.

3. Göra vad jag kan för att få in honom i den eventuella klassgemenskapen utan att för den skull, inför de andra, peka ut G och visa att det är något konstigt med honom; han är ensam.

9.2.1 Kommentarer till försöksperson 2

Lk fann simulatorn mycket intressant och tyckte att den borde förekomma i lärarundervisningen. Hon engagerade sig mycket lätt i SIR och påstod att hon tog arbetet med problemen i simulatorn "på djupaste allvar".

Lk var mycket positiv till återuppspelningen av simulatorn och till att se sig själv tillsammans med den. Hon tyckte det var bra att få gå igenom valen i SIR igen och sade att hon i sitt minspel "exakt" kunde avläsa sina reaktioner - vad hon tänkte och tyckte.

Lk uppgav, att hon fick se de konsekvenser som hon väntat sig. Hon hade hoppats, att det skulle gå lättare att få bort modern från klassrummet, men fann det helt realistiskt och sannolikt att hon inte ville lämna G i första taget. Lk trodde att hon i en verklig situation inte skulle handlat annorlunda.

Trots att lk fann TV-läraren lite för omhuldande och hade svårt att identifiera sig med honom, uppgav hon ändå att hon själv tänkte och reagerade som om hon var lärare i situationen.

Lk skulle vilja arbeta i fler liknande simulatorsituationer. Hon uppgav att hon denna gång gick igenom SIR för projektets skull, men att hon, om ett andra tillfälle givits henne, mer hade gjort det för sin egen skull.

## 9.3 Försöksperson 3

| Handlingsförslag | Scen | Kommentarer vid återuppspelningen tillsammans med självkonfrontation |
|---|---|---|
| | 69 | |
| Jag antar att det är lika bra att modern följer med in. | | |
| | A 70 | |
| Jag försöker få med G in i klassrummet.<br>Experimentatorn: Hur gör du då?<br>Genom att börja prata med honom och få honom mindre rädd - om man kan uttrycka sig så. | | Ja, det är nog det bästa. Man har just börjat prata med G; tryggt för honom just då. |
| | A 71 | |
| G får väl, som de andra, slå sig ner i klassen; så försöker jag börja lektionen. | | Finns ingen anledning att rikta någon speciell uppmärksamhet på honom, just då. |
| | A 56 | |
| Riktar uppmärksamheten även på de andra eleverna. | | |
| | P 45 | |
| Låter de nya eleverna berätta litet om sig själva och den skola de kommit från. | | |
| | E 60 | |
| Hjälper G att berätta litet om sin förra skola, men försöker inte få honom att berätta att han gått i specialklass. | | Tror ändå inte att det var dumt att låta dem berätta om sig själva. Tror inte att G behöver favoriseras, hjälper honom inte - drar ej upp hans självförtroende på det viset. Finns ingen anledning att göra honom löjlig, förstås. |
| | E 24 | |

Tar ut honon ur klassen. Följer med honom ut ur klassen tillsammans med hans mor. Försöker där prata med G och få litet av hans förtroende.

S

82

Målet är väl att försöka få in G i klassen igen. Behöver ej bli tvingad att berätta om sig själv.

Experimentatorn: Vad gör du i klassrummet?

Låtsas som om det regnar - fortsätter med det jag tänkte göra innan. Något helt allmänt. Berör ej det här med tidigare skolgång. Något av välkomstprat.

Finns ingen anledning att rikta ... Litet vanskligt att ta upp en sådan här grej första dagen. Det var litet olyckligt, att G fick denna uppmärksamheten - klarade ej av den, klarade ej av att ge något av sig själv, vilket gjorde att han började gråta. Kan nog ej komma undan mycket lättare. Början blir så med G. Sedan ta upp till diskussion i klassen något allmänt om isolerade barn.

P

78

Tror jag följer med killen, som skulle visa skolan, och tar G i handen. Nu utan modern.

E

41

Efter att ha placerat mo på lärarrummet, tar med G runt skolan. Klart han ska se hur skolan ser ut. Inget märkvärdigt med det. Samlar sedan klassen igen. G moder får vara kvar nere i lärarrummet.

A

57

Tror ändå inte att modern ger G rätta stödet; hon ser honom som vek; räcker nog för honom att modern är på skolan.

Jag låter väl G vara i fred
och rita någonting.

S

13

Jag hoppas att även de andra får
lika stor uppmärksamhet på sig
för sina teckningar, och att G inte
blir något undantag.

A

16

Skriftliga handlingsförslag

1. G får denna dag inte mer individuell uppmärksamhet.

2. Samma dag försöker jag om möjligt ta kontakt med G hem med förhoppningen att få komma dit och prata - speciellt med föräldrarna, för utan deras stöd kommer G aldrig att "funka". Man förstod, att mamman redan hade en klar bild av hur G var och verkar även ha accepterat det. Ett av de främsta målen är alltså att få G föräldrar att tro på honom.

3. Jag kommer att berätta för G om hans kamrater, rent allmänt. Målet är att G skall inse att de inte är ett dugg bättre än han - inte överlägsna honom.

9.3.1 Kommentarer till försöksperson 3

Lk 3 arbetade sig i små steg igenom simulatorn och följde hela tiden logiskt händelseförloppet. Hon höll noga reda på var modern befann sig i de olika situationerna.

Lk var positivt inställd till simulatorn. Hon levde sig in i händelseförloppet och hade i den efterföljande diskussionen många synpunkter på G föräldrar och hans hemmiljö. Lk upplevde att G inte fick stöd hemifrån och att läraren i en sådan situation bör ta kontakt med hemmet och efter bästa förmåga hjälpa föräldrarna.

Lk tyckte att situationen med G "inte alls var ovanlig" utan säkert inträffar då och då. Hon ansåg det viktigt att ha möjlighet att träna på denna situation och andra liknande under utbildningstiden. Lk upplevde att erfarenheten hos lk, efter genomgången utbildning, är bristfällig.

Lk upplevde inte, att det skulle vara någon större skillnad på hennes agerande i en verklig situation och på det händelseförlopp som utspann sig i SIR till följd av hennes förslag.

Lk kände sig osäker i den situation hon befann sig vid simulatorgenomgången, och sa att ovanan vid lokaler och apparater hämmade henne litet - "tänkte mig för och höll igen lite".

Lk kände sig vid självkonfrontationen litet generad över att se sig själv. Hon tyckte att hon hade hjälp av självkonfrontationen: "Kommer ihåg exakt vad jag tänkt, i och med att jag ser mig själv och min mimik."

9.4 Försöksperson 4

| Scen | Handlingsförslag | Kommentarer vid återuppspelningen tillsammans med självkonfrontation |
|---|---|---|
| 69 | Skulle prata med G en stund och ta reda på varför han är blyg och försöka förstå honom lite - det är inte lätt att komma in i en ny klass, känner sig utanför. Skulle försöka få honom mera lugn och få bort hans blyghet för att komma in i klassen. | Blev förvånad när jag såg denna scenen; hade trott att G skulle vara annorlunda; här dominerar modern. |
| S 8 | Modern skulle inte vara med. Prata med pojken, ej med modern. | Mo borde inte vara med |
| E 18 | Det var inga lätta saker - om modern vägrar gå, så kan hon väl vara kvar och sitta nere i klassrummet; G får sin plats i en bänk. | Svårt att veta vad man ska göra i en sådan här situation. Man kan inte bara slänga ut henne. Stort misstag, för pojken har nog ingen kontakt med unga människor.<br>Svårt att så snabbt fatta beslut, ty man vet så litet om G; han har säkert djupare problem. Andra klasskamraterna undrar säkert varför det har kommit en mamma in i klassen. |
| A 56 | Jag väntar och ser vad som händer till nästa gång.<br>Experimentatorn: Vad gör du som lärare?<br>Skulle börja prata och presentera mig; prata litet med klassen så där - jag tycker inte om att modern är kvar i klassrummet. | Spännande att se vad som ska komma i nästa scen. Kul att se att det man sa dyker upp i nästa scen. |
| P 45 | Jag börjar väl prata. Jag skulle börja berätta om mig som lärare; hälsa alla välkomna och prata litet med dem. | Tror inte att G gillar att få för mycket uppmärksamhet. |

Om man är ny lärare är eleverna nog nyfikna på en.

Experimentatorn: Vad vill du göra efter det du pratat om dig själv?

Om det var efter ett sommarlov får eleverna berätta om vad de har haft för sig.

A

58

Jag skulle gå ner till G och se om jag skulle kunna hjälpa honom eller prata med honom.

Tror inte att de tyckte det var så där "överilat" roligt.

A

57

I det ögonblicket skulle nog inte en lärare gå fram - just då G hade börjat skapa något.

Jag har krånglat till det hela. Jag hade gått runt och tittat vad de andra eleverna gjort. Jag tror att G hade fortsatt, även om jag inte hade gått fram till honom.

S

13

Tystnad ......
Hade gått runt och tittat vad de andra i klassen gjorde.

Teckningen symbolisk för vad G tänker; mamman jättestor och G mycket liten.

S

12

Jaa. Om teckningarna varit färdiga hade jag hängt upp dem på väggen eller rättare sagt, eleverna hade fått göra det.

Väldigt stor skillnad i hur olika barn kan vara.

Experimentatorn: Vad gör du sen?

Tystnad .......

A

16

9.4.1 Kommentarer till försöksperson 4

Lk uppgav att hon blivit förvånad över att simulatorn tog upp ett problem med en blyg elev. Hon hade förväntat sig att något orosmoment (bråk i klassen) skulle komma upp i SIR.

Lk fann SIR mycket intressant och tyckte att arbetet i den var lärorikt: "Man lär sig mycket i en simulator".

Lk engagerade sig i arbetet med G, men hade litet svårt att "acceptera TV-lärarens" röst - den var "för snäll". Lk sade om sitt engagemang i simulatorn: "Jag hade ett ben i varje - var både åskådare och lärare". Lk var i början av SIR mer nyfiken på omgivningen och var inte helt koncentrerad på sin uppgift, dvs att lösa problemet med G, för att sedan vid mitten och i slutet av simulatorn helt uppslukas av den.

Lk tyckte det var mycket bra, att kunna möta problem av den typ som SIR tar upp i en simulator. I en klass kan man inte så lätt ändra förhållanden, när ett misstag väl är begånget. Lk ansåg att man som ny lärare därför kan förstöra mycket genom sin brist på erfarenhet. I en simulator kan man göra sina misstag och se följderna i elevreaktionerna och ta lärdom av dessa, utan att förstöra för klassen eller för enskilda elever.

Lk påstod att konsekvenserna "stämde förvånansvärt bra". Hon sade att hon hade gjort på samma sätt i en verklig situation men kommenterade: "Jag hoppas jag lärt mig mer till sen, när det är aktuellt".

Lk tyckte att den externt förmedlade självkonfrontationen var till stor nytta, "såg hur man tänkte, väldigt bra".

## 9. 5 Försöksperson 5

| Handlingsförslag | Scen | Kommentarer vid återuppspelningen tillsammans med självkonfrontation |
|---|---|---|
| | 69 | |
| Skickar hem modern och tar G med in i klassen. | E 18 | |
| Frågar G om han vill ha modern kvar eller om hon ska gå. | E 24 | |
| Försöker prata lite med pojken; men fortsätter han gråta, då? | | Undrar om detta är naturliga reaktioner? Om killen varit så känslig skulle han inte placerats i normalklass. Konstigt att jag inte är mer informerad om det tidigare. |
| Experimentatorn: Hur pratar du då? Vad säger du? | | |
| Försöker få ur honom om han vill ha modern med, eller om han vill gå hem och vi pratas vid litet senare. | S 8 | |
| Om det hjälper pojken, låter jag modern stanna kvar. | A 70 | Jag reagerar väldigt mot mamman; han får aldrig en chans att prata. Alltid mamman som säger hur pojken känner sig. Tror inte att det är ett bra sätt för pojken att ha modern med, med tanke på kompisar; redan nu dåligt utgångsläge. |
| Tar dem med in i klassrummet igen. | | Hade nog tänkt att G inne i klassen skulle få avgöra om modern skulle vara med eller ej. |
| Experimentatorn: Hur då? Vad gör ni där? | | |

Går in och presenterar pojken, och säger att han är ny. Jag håller sen´ ett normalt upprop.

Bra sätt att eleverna får presentera sig själva.

P

51

Låter dem fortsätta presentera sig.

P

45

Låter dem berätta om sig.

E

60

Låter honom slippa och fortsätter med det som var planerat för lektionen. Går igenom rutiner och berättar hur jag hade tänkt att vi skulle arbeta tillsammans.

Fantastiskt att killen har så mycket mod, att han säger att han inte vill. Kanske sagt till G att han slapp presentera sig, och att han fick komma när vi kände varandra litet bättre. Glad att han ej började gråta.

Experimentatorn: Vad gör du därefter?

Börjar med arbetet. Talar om vilka böcker vi ska använda. Delar ut dem.

P

48

Ingen aning om vad han skulle göra ute - men förmodligen tala med modern.

Men vad är detta för visning? Har ingen aning om.

Skulle vilja planera terminen ihop med barnen i t ex oä.

P

46

Går omkring och tittar om de arbetar. Ser då att G inte skriver. Frågar varför han inte gör det och ber honom skriva lite i varje fall.

Undrar om han sagt likadant till alla eleverna, eller om han bara pratat med G. Bra att han säger något positivt. Konstigt att killen plötsligt blivit så här harmonisk. Mycket möjligt att det är därför att han kan detta.

S

53

Jag fortsätter lektionen.

Första dagen är det nog bara upprop. Fått chans att efteråt prata med modern och G i klassrummet.

A

16

9.5.1 Kommentarer till försöksperson 5

Lk gav i slutet av simulatorgenomgången förslag som inte förde handlingen framåt. Experimentatorn satte då in tre scener som inte direkt svarade mot lk förslag. Lk reagerade omedelbart med förvirring och frustration och upplevde att hon inte förstod sammanhanget. Lk objektiverade och talade om "läraren" och "dennes" agerande från att tidigare själv ha varit subjektet, "jag skulle göra ... ". Lk tyckte inte bara att de tre slutscenerna inte var konsekvenser av hennes förslag, utan ansåg också att G reaktioner inte överensstämde med det beteende och den personlighet denne tidigare visat.

Lk var även i diskussionen efteråt påverkad av att slutscenerna varit "fel". Hon efterlyste mer bakgrundsinformation och ville ha längre betänketid. Tiden var i försöket aldrig begränsad, men lk upplevde tydligen en viss tidspress. Oklarheten och inkonsekvensen i slutscenerna gjorde att lk, för att förstå sammanhanget, sannolikt ansåg sig behöva längre betänketid och ytterligare information.

Lk var trots det ovan refererade positiv till simulatorn. Hon tyckte att den visserligen "var konstruerad men ändå en av de bättre grejorna - för att undervisa är det mest nyttiga". Simulatorn vore ett fint komplement i undervisningen, tyckte lk.

Lk sade att hon engagerade sig i och levde sig in i simulatorn men att denna inlevelse ibland avbröts p g a att hon missförstod vissa scener (slutscernerna).

Lk sade att hon skulle handlat i princip likadant i en verklig situation och påstod: "Jag kunde nog inte ha gjort något annat."

Lk sade att hon inte kunde erinra sig ha haft någon nytta av att se sig själv ihop med simulatorn, eftersom hon inte riktigt visste vad hon tänkte, när hon såg sitt ansikte. Lk ändrade sig emellertid sedan och sade: "Nu kommer jag ihåg ett ställe där jag grimaserade och kom ihåg precis vad jag tänkte."

9.6 Försöksperson 6

| Handlingsförslag | Scen | Kommentarer vid återuppspelningen tillsammans med självkonfrontation |
|---|---|---|
| | 69 | |
| Skulle be modern gå och pratat med pojken. Ej ta med modern in. Tala med båda och sedan ta pojken in. | | Jag borde nog inte säga så direkt, att hon ska gå. Farligt om denna moder-barn-utvecklingen fortsätter. |
| | A 18 | |
| Försöker prata med modern; lättare för pojken att bli bekant med kamraterna om inte hon är med. | | Går det inte, får modern följa med första gången. Kan inte stå för länge med föräldrar. |
| | S 83 | |
| Det verkar ordna sig. Verkar som modern förstår. Klarade sig så bra i slutet i förra klassen. Går säkert bra. | | Hjälper att prata med modern; verkar lugna sig; säger att vi håller kontakten sedan också, så att modern slappnar av. |
| | A 55 | |
| Presentera G för klassen; G får själv säga sitt namn och skolan han gått i. Modern överbeskyddar honom. Försöker att få G att öppna sig i klassen, tala och vara självständig. | | Försöker få de andra att prata med G; hitta gemensamma intressen. |
| | P 78 | |
| Är modern med igen? Experimentatorn: 78 var fel. | | |
| | P 74 | |
| Avvaktar, ser om de börjar prata. När de arbetar själva, rycker jag in vid behov. | | Tror ej på att provocera och lägga sig i för mycket i början. Placerar G vid elev som hjälper honom. |

A

57

Försöker prata med G litet. Ber honom berätta om sommaren. Kompisarna kan berätta för varandra, så de lättare kommer på något.

Kan också låta dem rita två och två. Tillsammans rita en bild om sommaren.

S

82

Placera G vid Stefan. Försöker få dem att få kontakt.

Kunde kanske cykla med Stefan till skolan. Kunde ge dem uppgifter att tillsammans göra hemma.

P

21

Tycker inte att jag behöver ingripa här. Bra med sådana här uppgifter. Ungarna klarar dem bra själva.

A

16

9.6.1 Kommentarer till försöksperson 6

Lk fann arbetet i simulatorn mycket givande. Hon sade att det i början stod "litet stilla i huvudet på henne" men att hon sedan slappnade av.

Lk kommenterade: "det var mycket intressant. Vi har aldrig fått tänka efter 'vad gör vi nu', utan alltid fått höra att så här gör ni i den här situationen varefter någon berättar om sina erfarenheter. Vi har aldrig fått sätta oss in i den. Mycket nyttigt".

Lk ansåg händelseutvecklingen i simulatorn realistisk och tyckte att scenerna naturligt följde på varandra utom vid visning av scen 78, som ju var ett misstag från experimentatorns sida.

Lk tyckte det var intressant att se simulatorn två gånger, och hade nytta av att se sig själv på TV-skärmen tillsammans med simulatorn. Lk kommenterade: "Hade nytta av att se och höra mig själv. Kollade vad jag tänkte. Fint att se det två gånger."

Lk tror att hon skulle handlat likadant i en verklig situation, och att händelseutvecklingen blivit densamma.

## 9.7 Försöksperson 7

| Handlingsförslag | Scen | Kommentarer vid återuppspelningen tillsammans med självkonfrontation |
|---|---|---|
| | 69 | |
| Skulle ensam pratat med G, utan att modern hade varit där. | | Hade velat kunna prata med modern; hade låtit henne vänta utanför i ett par timmar, eftersom hon var väl fäst vid G. |
| | E 22 | |
| Det är det som är problemet. Ska de komma in i klassen? Försöka få modern att vänta utanför och ta in G i klassen. | | |
| | E 18 | |
| Modern får sitta längre ner i klassrummet. G får sitta ner. | | Väl sent att låta modern vänta utanför nu. Hade gjort så här. Helst förstås hunnit prata med modern innan, men det gick inte. |
| | A 56 | |
| Sätter igång en lektion som vanligt. Presenterar mig själv. Berättar vad jag sysslat med. Allmänt prat. | | Hade alltså gjort så, dvs pratat om mig själv. Vill inte låta barnen framträda för mycket; anade att G skulle bli nervös; hade tagit det så lugnt som möjligt. |
| | P 51 | |
| G får väl presentera sig. Jag hade pratat lite själv. Låtit dem säga något om de velat. | | |
| | P 45 | |
| Vill inte dra fram de nya, tagit det lugnare och inte framhållit dem. Lugnare öppning. Lite dramatiklektioner. | | Ville undvika att G skulle behöva säga något. Ville inte att han skulle börja gråta. |

Experimentatorn: Ge något förslag

Jag ber de nya berätta från vilken skola de kommit.

P

75

Presenterat mig själv och låtit eleverna presentera sig.

Experimentatorn: Vad gör du med klassen?

Det här var svårt. O.K. jag hade låtit dem säga vad de hette en efter en.

E

60

Hade nog sagt namnet på honom och fortsatt.

E

24

Hade följt med G ut ur klass-rummet och pratat med honom.

S

82

Frågat om han nu ville gå in i klassrummet och presentera sig.

E

23

Ej brytt mig om det. Fortsatt presentera de andra. Fortsatt lektionen och haft teckning. Placerat G vid Stefan.

A

57

Frågat G vad han tänkte rita. Pratat med Stefan och kanske försökt presentera dem för varandra. Sett om de kunde göra något tillsammans.

Experimentatorn: Hur skulle förslaget se ut?

G sa att han inte gjort något. Söker finna något gemensamt, som de gjort, eller något de kan göra tillsammans.

P

21

Tycks ju gå bra, låtit dem fortsätta. Berömmer G och gruppen för deras arbete.

A

16

Skriftliga förslag

Låter grupperna berätta vad de gjort; försökt finna något bra som G har åstadkommit, så att klassens blickar riktas mot honom i ett "positivt ögonblick".

Kunde haft matte om t ex Stefan var dålig i det, och G kunnat hjälpa honom.

Stefan och G bor nära varandra. Kunde tala med dem tillsammans.

9. 7. 1 Kommentarer till försöksperson 7

Lk fann att det var litet svårt att komma in i den nya främmande situationen med simulatorn men tyckte, att han efter hand anpassade sig.

Lk ansåg att han fick se de scener som han förväntat sig. Han tyckte, att de var naturliga, men ansåg sig ha mycket liten erfarenhet att göra bedömningen mot.

Lk betonade, att det var viktigt i situationen som visades i simulatorn att inte gå för hastigt fram med G. Han finner modern problematisk och vill att G inte tvingas till olika handlingar.

Lk tyckte att G litet för snabbt skiftade mellan gråt och relativ psykisk balans och ansåg förloppet litet för komprimerat.

9.8 Försöksperson 8

| Handlingsförslag | Scen | Kommentarer vid återuppspelningen tillsammans med självkonfrontationen |
|---|---|---|
| | 69 | |
| Ber modern följa med G in i klassrummet. | | Tänkte bara att G skulle känna sig tryggare om mor var med. Bra om han kunde komma in i klassen redan första dagen. Medlet var att modern skulle följa med. |
| | 72 | |
| Låter G gå hem för att sedan prata med honom, modern och andra skolfunktionärer. | | Tyckte jag hade för liten kunskap, visste för litet om G hemförhållanden och tidigare skoltid för att pressa honom in i klassen. Bättre att ta det mjukt annars kanske han skulle få ännu större problem. |
| | 7 | |
| Låter G gå hem.<br>Experimentatorn: Vad gör du själv?<br>Säger några ord till modern för att sedan ringa upp och komma på hembesök. | | |
| | 83 | |
| Går in i klassen och fortsätter. Får sedan ta upp problemet i klassen. Nu är det besvärligt, för man känner inte klassen. Säger att de ska vara hjälpsamma och stödja G, så att han vågar.<br>Experimentatorn: Vad gör du med G?<br>Pratar med skolpsykologen, som väl är inblandad. Pratar med modern och G hemma. Försöker få modern att inse, att G måste ut bland kamrater för att inte bli isolerad. Kanske problem hemma. G kan få komma till skolan någon timme då vi behandlar ett ämne, som han är duktig i; han får gå hem när han vill; kan sedan stanna längre och längre tid. | | Tror att G är överbeskyddad. Hemmiljön har skapat problemen.<br>Vill att G ska få en mjuk start, så att han inte skadas av pressen. |

E

40

Har inte haft tillfälle att prata med G ännu. Pratar med G om hur han känner det.

Hade nog tyckt att samtalet skulle skett i G närvaro.

S

82

Hänger på där eller ringer upp eller hälsar på Stefan, så att de kan följas åt till skolan. Ber att G kommer på morgonen följande dag.

Ja, det är mjuka linjen här fortfarande.

A

56

Inte göra för stor affär av att G kommer en dag senare. Säger att han är välkommen. Ger G stöd. Inte för stor affär av att G kommer nu.

Lätt irriterad.

Experimentatorn: Vad gör du efter morgonsamlingen?

Sätter i gång arbetet. Spelar ingen roll vilket. T ex frihetstiden.

A

16

9.8.1 Kommentarer till försöksperson 8

Fp ansåg att sekvenserna var mycket realistiska - "säkert situationer som uppkommer". Konsekvenserna var förväntade och lk kommenterade dem: "realistiska, kan säkert slå ut på detta sättet".

På frågan om hur kan skulle handlat i en verklig situation svarade lk: "ute i klassen, vet inte. Skulle kanske gått hårdare fram - men man är rädd för att skada. - Principen i handlingen skulle nog vidhållits i en verklig situation".

Lk fann simulatorn viktig för lärarutbildningen och sade att SIR varit lärorik för honom själv. Lk tyckte att det skulle vara intressant att efteråt diskutera olika lösningar.

Lk fann det vara svårt att bedöma vilken nytta han haft av självkonfrontation tillsammans med simulatorn. Han tyckte emellertid att det var mycket trevligt att se sig själv, och att alla lkk borde ha den möjligheten.

## 9.9 Försöksperson 9

| Handlingsförslag | Scen | Kommentarer vid återuppspelningen tillsammans med självkonfrontation |
|---|---|---|
| | 69 | |
| Låter modern gå in. | | |
| | A 63 | |
| Sätter G i aktion och tar bort modern, ty hon svarar för mycket. | | |
| | A 56 | |
| Berättar om mig själv. Koncentrerar mig inte så mycket på G. | | Upplever det frustrerande, räknar inte med de reaktioner jag får se. De är inte helt främmande, men ändå inte direkt vad jag väntat mig. |
| | P 78 | |
| Tar hela klassen, inte modern, med på rundvisningen. Tar inte speciell hänsyn till G. Vill inte poängtera hans blyghet för de andra. | | Beteendet dumt från min sida, rigitt. Lite desperat. Skulle varit mer flexibel. Inte tvingat honom. Låtit honom gå hem. |
| | P 65 | |
| När vi är klara går vi in i klassen. Talar med modern innan, och säger att hon ska gå hem. Eleverna får samarbeta parvis. När de ritat färdigt kan de få berätta om sig själva. Tvingar ingen. | | |
| | E 18 | |
| Hade inte sagt till modern inför klassen. Vill de gå så får de. Får då göra ett hembesök. | | |

P

52

Prata med de andra på kollegiet, får tips av dem kanske. Annars går jag dit och "tar tjuren vid hornen" kl 7 på kvällen.

S

36

Jag måste ha mer information. Vill prata med kuratorn. Eventuellt placera G i mindre klass. Låta någon som kan det ta hand om modern.

S

10

Kuratorn gör nog inget konstruktivt. Tror att G eventuellt är i klassen nu. Kontaktar myndighet - eventuellt är samtalsterapi för hela familjen lämpligt. Viktigt att det ordnar sig för G.

Experimentatorn: Vad gör du för stunden?

Jag försöker ta upp G i klassen och låter myndigheterna arbeta utanför.

S

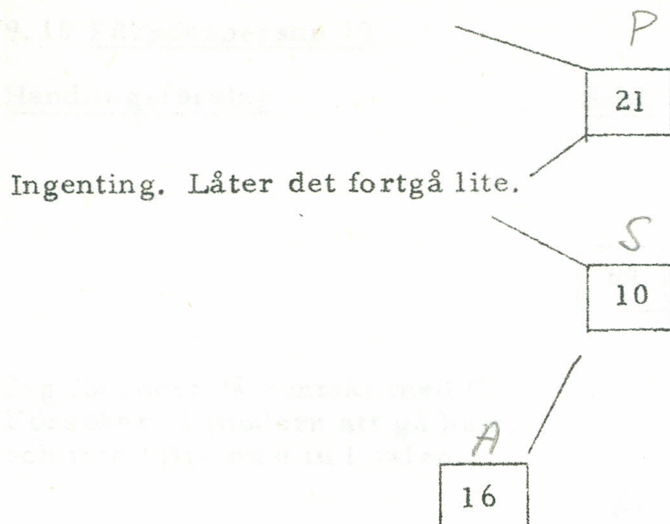
12

Det verkar vara meningen att visa, att G inte var så utvecklad som de andra. Vill få in G i grupparbeten. Måste få bort modern från klassen. Får inte för mycket fästa uppmärksamheten på G - det hämmar honom ännu mer.

E

23

Kommer i oä att arbeta med grupparbete. Naturliga grupper eftersträvas. Intressen som är gemensamma utnyttjas. Har parvisa eller större grupper. Tar kontakt med myndigheterna och hör hur det går där.




9.9.1 Kommentarer till försöksperson 9

Lk fann simulatorn stressande genom dess "krav" på snabba svar. Han ansåg, att han i en klassrumssituation lättare "kunde suga på svaren". Lk tyckte problemet i situationen var svårt att tackla i och med att det var så komplext - Göran, modern, läraren, kamraterna. Lk ansåg: "Själv är jag inkompetent att handskas med familjen. Jag vill själv gärna delegera problemen till syster osv, om de blir för svåra. Klarar inte av problemen själv när klasserna är så stora."

Lk sade att han kände hopplöshet över förre lärarens och kuratorns passivitet, men ansåg samtalen som utspann sig som realistiska och "säkert typiska".

Lk fann scenerna i SIR realistiska "i sak" men inte "i grad". Han fann situationerna alltför karikerade och lite svåra att ta på allvar. Lk tror dock att han säkerligen kan träffa på en pojke som G i en reell klass.

Lk ställde sig skeptisk till simulatorn och tyckte att det var svårt att komma ifrån distansen som existerade i SIR. Han ansåg emellertid att han måste kunna objektivera och se utifrån på problemet för att lösa det: "Har jag distans kan jag utreda ett problem så som det är bäst."

Lk tyckte inte att han hade nytta av självkonfrontationen p g a att han missade "kursade emotionella faktorer i testsituationen" genom sina förslag. Han ansåg att han skulle ha betonat den "mänskliga sidan" mer och tagit i G oftare. Lk minspel avslöjade dennes missnöje med egna förslag och scener som följde som konsekvenserna på dessa.

## 9.10 Försöksperson 10

| Handlingsförslag | Scen | Kommentarer vid återuppspelningen tillsammans med självkonfrontation |
|---|---|---|
| | 69 | |
| Jag försöker få kontakt med G. Försöker få modern att gå hem, och inte följa med in i salen. | A 70 | |
| Går fram till honom, försöker få fysisk kontakt och ögonkontakt. Försöker få modern att släppa honom. | A 71 | |
| Presenterar G för hela klassen. Inte låta honom stå utsatt, utan få honom att sätta sig. | E 22 | |
| Henne skickar jag hem. | E 18 | |
| Hade nog inte sagt det så abrupt, valt lite andra ord. Frågar G vad han ville. G har inte sagt något själv. | A E 68 | |
| Jag ber modern sitta i ett hörn och G en bit ifrån, så att han kan svara. | A 56 | |
| Presenterar G för bänkkamraterna. | | |

P

45

Hade inte gjort det så opersonligt. Skulle tagit G för sig. Mer vänt mig till G. Hade inte låtit modern sitta så nära. Skulle prata med G och frågat vilken skola han gått i. Kontrollerat intressen.

P

75

Skulle fortfarande köra på samma linje! Tycker inte jag fått fram riktigt det jag förväntade mig.

P

38

Det verkar som om Stefan och G fått viss kontakt. Hade inte, första timmen i skolan, fortsatt prata med G; han blir för utpekad; tycker kanske det är pinsamt. Hade börjat med det jag skulle göra den dagen.

Experimentatorn: Vad hade du tänkt dig att göra?

Var det en fyra? Hade kanske börjat prata om omgivningen, berättat om fritidsgårdar och sådana saker.

P

46

Inte lämpligt att börja med tråkigt lappifyllande. Ha en diskussion med alla inblandade är nog ett bra alternativ.

t

60

G får sitta och lyssna när vi andra diskuterar; få en uppfattning om vad de andra gör. Är ju så blyg, inte konstigt att han är rädd. Låta honom lyssna.

E

23

Är det meningen att han bara står i ett hörn? Skulle be honom sätta sig igen och sedan fortsatt.

E

24

Skulle sätta mig ner och prata med G, om han reagerade så att han började gråta. De övriga i klassen får syssla med något. Går ut i enrum och pratar med G.

S

37

Märkligt med "slåss". Ta reda på varför han tycker det. Försöker få honom att förklara varför han reagerar så. Visa biblioteket och låta G läsa Asterix.

S

82

Tycker samma sak som innan; att själv försöka prata med G.

A

16

9.10.1 Kommentarer till försöksperson 10

Lk yttrade spontant på inledningsfrågan om vad hon tyckte om simulatorn: "Tyckte det jag sa var botten, men att själva grejen var jättebra. Varför finns inte detta i utbildningen? Vi får ju aldrig träffa på sånt här. Jag förstår inte varför inte alla har fått göra det här och fått göra såna grejer under utbildningen. Vi har ju aldrig någonsin kommit i kontakt med problemen så här. Borde läggas in i undervisningen. Olika liknande scener borde in - bra - verkligen."

Lk tyckte att hon hade litet svårt att identifiera sig med läraren i TV-rutan. Hon ansåg att läraren var litet för snäll och "mesig". Lk hade därför litet svårt i början att få kontakt med SIR, men tyckte att det i mitten och slutet av förloppet gick mycket bra.

Lk förhöll sig varken positiv eller negativ till den externt förmedlade självkonfrontationen tillsammans med SIR. Hon försökte kontrollera sin egen reaktion vid beslut, men tyckte att hennes mimik var neutral. Hon kunde inte säkert bedöma om hon hade någon hjälp av att se sig själv.

Lk tror, att hon handlat ungefär likadant som i SIR, i en verklig situation, men anser: "Det är inte bara situationen, utan mycket runt om - kontakten med skolan innan, hur jag känner mig den dagen. Det är så mycket som spelar roll - men handlingsmönstret hade nog ändå blivit ungefär detsamma."

Lk tyckte att konsekvenserna i stort var de hon förväntat. Vissa scener fann lk emellertid litet egenomliga (scen 23, ledsenscenen). Lk sade att hennes tankegång inte bröts trots att vissa scener för henne var litet förbryllande.

## 10. NÅGRA IAKTTAGELSER OCH KOMMENTARER

Denna utprövning har bl a visat vilken stor betydelse det har att lkk får se "riktiga" konsekvenser som resultat på sina handlingsförslag. I de fall där experimentatorn missförstått, eller av annan orsak visat en konsekvens som inte kan anses rimlig, har lkk reagerat med frustration och förvirring. De har efteråt kommenterat de "felaktiga scenerna". I ett fall där en lk fick se flera scener som inte var logiska följder av hans förslag, blev dennes inställning till simulatorn präglad av skepsis. Lkk ställer alltså krav på simulatorn och accepterar inte ologiska och osannolika konsekvenser som följd på avgivna handlingsförslag. Vi kunde konstatera att lkk överlag var positivt inställda till SIR. De tyckte med få undantag att konsekvenserna som visades var de som kunde förväntas som reaktioner på deras förslag.

Majoriteten av de tio lkk ansåg, att de i en verklig situation i princip skulle handlat som i simulatorn. Ett par ansåg, att omgivningen och atmosfären präglade deras beteende i hög grad, men trodde, att de ändå skulle handlat ungefär som i SIR.

Lkk var positiva till den externt förmedlade självkonfrontationen och tyckte att det var intressant att se sig själva. De flesta lkk ansåg att de hade hjälp av att se sig själva samtidigt med simulatorn för att kunna erinra sig vad de vid olika handlingsval tänkt. Ett par lkk var tveksamma och osäkra på om de haft nytta av självkonfrontationen. De tyckte att deras mimik knappast avslöjade, vad de funderade över.

En iakttagelse vi gjorde var att lkk, framför allt i M 6 men även i M 2, poängterade, att G inte fick särbehandlas i klassen och inte fick berömmas eller ges mer uppmärksamhet än de övriga eleverna. Vid utprövningen vt 1975 tog inte lkk upp detta, utan betonade då vikten av att läraren och G fick kontakt med varandra. Denna sida togs i betydligt mindre utsträckning upp av lkk vid detta försök.

Vi kunde inte märka någon större skillnad på lkk i M 2 och lkk i M 6 sätt att arbeta i SIR. Lkk i M 6 visade kanske en större säkerhet vid diskussionen efter simulatorgenomgången, men olikheter fanns inom gruppen. Förutsättningarna för lkk var visserligen litet olika (M 6 hade fått bakgrundsinformationen tidigare; den ena experimentatorn var sjuk vid M 6 utprövningen), men de varierade inte märkbart vad gäller handlingsförslag och i simulatorn.

## 11. PLANER FÖR NÄRMASTE TIDEN

En grupp bedömare (gruppen inte bestämd ännu) skall få ta ställning till scenerna i simulatorn och tala om vilken teori eller princip var och en av dem till största delen kan inlemmas i. Det är av vikt att se hur 'entydig' en scen kan anses vara - kan den sägas helt tillhöra en viss princip, kan den vara exempel på flera principer, kan den huvudsakligen anses tillhöra en speciell princip?

Ett klassificeringssystem, som ju är väsentligt för att lkk handlingsförslag skall kunna klassificeras på ett objektivt sätt, håller på att utarbetas.

Ett mindre experiment, där tre grupper av lkk får utbildning i vardera en av de i simulatorn ingående principerna och därefter får arbeta i SIR, kommer att utföras. Vissa tendenser i en förundersökning (Frost, 1975) antyder, att utbildning i en teori påverkar lkk till att i simulatorn ge handlingsförslag, som kan ses som exempel på denna teori.

Vi kommer även att kontrollera hur mycket SIR-skådespelarnas verkliga personlighet slår igenom i rolltolkningen och påverkar lkk uppfattning och agerande i SIR. SIR-skådespelarna har testats med personlighetstestet Cattell 16 PF (moder, lärare) och CPQ (Göran). Ett mindre antal lkk har fått bedöma personligheten hos modern, läraren och Göran på 16 PF resp CPQ efter genomgången simulator. Bearbetning har ännu ej skett.

Då vi kan anta, att vissa personlighetstyper lättare och hellre arbetar efter vissa teoretiska principer, vore det intressant att i ett senare experiment kontrollera, vilken betydelse personligheten har för val av strategi i SIR.

Många andra och svåra steg måste förmodligen tas innan, som vi hoppas, ett större experiment kan utföras. De delar som tagits upp får ses som viktiga etapper på vägen mot detta.

## 12. REFERENSER

Asch, S.E. Social psychology. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1959.

Bierschenk, B. Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. Lund: Gleerup, 1972.

Bierschenk, B. Personlighetsutveckling i lärarutbildning: Processanalys och beteendeträning. Stencil (Malmö: Lärarhögskolan), 1974.

Bierschenk, B. Explorationer i pedagogisk och psykologisk ekologi. Stencil (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 19, 1976.

Bjerstedt, Å. Att mäta interaktionstendenser: Notiser från ett par testkonstruktiva preliminärförsök. Testkonstruktion och testdata (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 3, 1968.

Cruickshank, D. Notions of simulation and games: a preliminary inquiry. Educational Technology, 1972, 12, 17-19.

Deese, J.E. Inlärningspsykologi. Stockholm: Svenska Bokförlaget, 1957.

Dussault, C. A theory of supervision in teacher education. New York: Teachers College Press, 1970.

Eskola, A. Social psykologi. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1971.

Frost, G. Lärarbeteenden och elevreaktioner: Beskrivning och utprövning av två i beteendevetenskapliga teorier förankrade simulatorer. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 279, 1975.

Hare, P. Handbook of small group research. New York: The Free Press, 1965.

Hughes, P.V. & Traill, R.D. Simulation methods in teacher education. The Australian Journal of Education, 1975, 19, (2), 113-125.

Katz, D. Gestaltpsykologi. Stockholm: Nordisk Rotogravyr, 1942.

Litt, S. What is "gestalt" about gestalt therapy? Nordisk Psykologi, 1975, 27, (1), 50-55.

Marx, M.N. & Hillix, W.A. Systems and theories in psychology. New York: McGraw-Hill, 1963.

Rogers, W.M. Modifying questioning strategies of teachers. Journal of Teacher Education, 1972, 23, 58-62.

Skinner, B.F. Science and human behavior. New York: The Free Press, 1965.

Twelker, P. Some reflections on the innovations of simulation and gaming. A paper presented at the First Annual Conference, The Society for Academic Gaming and Simulation in Education and Training, Birkshire College of Education, Reading, 1970.

## 13. BILAGOR

Bilaga 1. Situationsbeskrivning

Bilaga 2. Instruktion, bakgrundsinformation (B1), bakgrundsinformation (B2).

Situationsbeskrivning (H. Arte)

Du skall ht 19.. börja med en fjärdeklass, som Du med stor sannolikhet skall ha åtminstone terminen ut. 24 av barnen kommer från lågstadielärare A på den skola som Du skall tjänstgöra vid. Övriga fyra elever kommer från andra klasser. Du har varit i kontakt med lågstadieläraren på skolan beträffande hennes elever. Rektorn har meddelat Dig att en av de nya eleverna i klassen, Göran, kommer från specialklass tre, där han gått sedan han kommit till rektorsområdet, dvs f o m vt i årskurs 1. Han har nu bedömts som för duktig att gå i specialklass, men torde väl i år behöva klinikhjälp. Han beskrivs som ganska isolerad och ängslig.

När Du i rätt god tid före uppropet kommer till klassrummet sitter en fru och en pojke därinne. Hon reser sig och drar upp pojken ur bänken. Presenterar sig som fru Larsson, Görans mamma. Du tar i hand och räcker fram handen mot Göran, som drar sig bakom modern. Modern säger att hon tror att Göran är för blyg för att våga stanna ensam i den nya klassen. ...

Hur handlar DU?

Omedelbara verbala och övriga beteenden ...

________________________________

________________________________

Planer för dagen

________________________________

________________________________

Ev lösa planer för framtiden

________________________________

________________________________

Instruktion

Du kommer nu att på TV få se en skolsituation, där pojken Göran är huvudperson. När situationen spelats upp för dig ska du, så snabbt som möjligt, tala om vad du som Görans lärare, vill vidta för åtgärd. Konsekvensen av ditt handlingsval visas därefter på TV:n. Du får sedan utifrån vad du sett på TV:n åter snabbt bestämma vad du vill göra som nästa steg. Konsekvensen av ditt andra förslag spelas upp, och du får ånyo bestämma hur du vill handla osv. Varje handlingsval, som du gör, får du alltså se konsekvensen av. Tänk på att bara ge ett förslag i sänder.

Eftersom man uttrycker sig så olika men ofta har samma grundtanke ska du inte fästa dig för mycket vid om läraren på TV inte formulerar sig så som du skulle ha gjort. Se mer till tanken bakom orden.

B1. Bakgrundsinformation

Du skall denna termin börja med en ny fjärdeklass. Alla elever utom fyra kommer från samma klass, från lågstadielärare Britt Andersson, som är på den skola du skall tjänstgöra vid. De fyra övriga kommer från olika skolor. Du har varit i kontakt med Britt Andersson och fått information om hennes tidigare elever. Rektorn har meddelat dig att en av de nya eleverna i klassen, Göran Larsson, kommer från specialklass 3, där han gått sedan han kom till rektorsområdet, dvs sedan årskurs 1. Han har nu bedömts som för duktig för att gå i specialklass och anses med klinikhjälp klara normalklass. Du har av Göran Larssons tidigare lärare, Birgitta Hultqvist, fått reda på att Göran kunskapsmässigt är bra, men att han är mycket isolerad och ängslig.

Det är första skoldagen för terminen och du är på väg från lärarrummet till klassrummet.

B2. Bakgrundsinformation

Du har med kort varsel fått ett vikariat i en fjärdeklass. Vikariatet avser höstterminen och sannolikt också vårterminen. Det har varit sommarlov och du har brevledes fått reda på att samtliga elever utom fyra i den nya fjärdeklassen kommer från samma klass (3 a på skolan med Britt Andersson som lärare). De fyra övriga kommer från spridda skolor. Du har av Britt Andersson fått information om hennes tidigare klass och vet att den enligt henne anses som relativt jämn och normal. Rektorn har meddelat dig, att en av de nya eleverna, Göran Larsson, kommer från specialklass. Göran anses som svårkontaktad och mycket blyg. Enligt rapporter från specialläraren är Göran kunskapsmässigt bra men tillbakadragen, även om han förbättrats i det avseendet. Specialläraren rekommenderar, att Göran skall gå i vanlig klass, där han förhoppningsvis möter en annan anda och kamratkrets än i specialklassen.

Det är terminens första dag och du kommer att möta en för dig helt ny fjärdeklass. Kvällen innan har du i enlighet med schemat (som har teckning och matematik uppsatta) i grova drag planerat de två timmar som klassen går första dagen.

Department of
Educational and
Psychological Research
School of Education
Malmö, Sweden

Abstract card

Reference card

Frost, G. Simulering av interpersonella relationer i lärarutbildningen: En vidareutveckling av SIR. /Simulation of interpersonal relations in teacher training: A further development of SIR./ Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö, Sweden: School of Education), Nr 293, 1976.

The report describes the development of an interactive behaviour simulator, anchored in theories of behavioural science. It is based on an interaction between teacher behaviours and video-recorded pupil reactions. After presentation of a number of investigations concerning simulation in teacher training, a short description is given of the development of a simulator (SIR). This version has been tested on a small number of student teachers. The results of the tests and reactions to the simulator are given.

Indexed: simulation, teacher education, personality development, behaviour patterns, behaviour change.

Frost, G. Simulering av interpersonella relationer i lärarutbildningen: En vidareutveckling av SIR. /Simulation of interpersonal relations in teacher training: A further development of SIR./ Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö, Sweden: School of Education), Nr 293, 1976.

ISSN 0346-5004